НЕЙРО-ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ
NEURO-LINGUISTIC PROGRAMMING

НЛП
NLP

ДИНАМИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ

Роберт Б. Дилц
Тодд А. Эпстайн

Dynamic Learning

by

Robert B. Dilts

and

Todd A. Epstein

Роберт Б.Дилц
Todd A. Эпстайн

Динамическое обучение

Перевод с английского
Александра Рунихина

Воронеж
НПО «МОДЭК»
2001

ББК 53.57
Д46

Дилц Р. Б., Эпстайн Т. А.
Д46 Динамическое обучение / Перев. с англ. А. А. Рунихина. — Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001 . — 416 с.

ISBN 5-89395-337-1 (рус.)
ISBN 0-916990-37-X (англ.)

Динамическое обучение — это едва ли не революционно новый подход к обучению и преподаванию.

Книга обеспечивает эффективные стратегии и методы для того, чтобы: запоминать имена, усилить ваши чувства и умственные способности в каждом виде обучения, улучшить вашу память, быстрее читать и лучше усваивать прочитанное, повысить уровень орфографии, облегчить изучение иностранных языков, писать более творчески и свободно.

Динамическое обучение дает обилие информации и действий, которые могут быть использованы любым желающим улучшить свои способности к обучению. Методика динамического обучения преобразила целый школьный округ и изменила жизнь многих людей, ранее считавших себя «медлительными», «глупыми» или неспособными к обучению.

ББК 53.57

ISBN 5-89395-337-1 (рус.)
ISBN 0-916990-37-X (англ.)

© 1995 by Meta Publication
© НПО «МОДЭК», 2000.

Посвящение

Эта книга посвящается
с самой глубокой любовью и уважением

Тодду Эпстайну,

воплощению *динамического обучения*.

Выражение признательности

Хотелось бы выразить признательность:

Терезе Эпстайн, жене Тодда и нашей коллеге по организации и развитию Центра Динамического обучения. Она была и остается неотъемлемой частью идеи динамического обучения.

Кристине Амато, разделившей наши взгляды и заботы в области образования и обучения и распахнувшей двери динамическому обучению в школьной системе.

Отделу образования Паджаро Вэли, за финансовую поддержку проекта Динамической оценки. И Ричарду Фигуроа, Штат Калифорния, за стимулирование и финансовую подпитку проекта.

Джинни Хигано, спонсировавшей первый семинар по динамическому обучению и придумавшей термин.

Джону Гриндеру и Ричарду Бэндлеру, основавшим технологию, на которой зиждется динамическое обучение, и открывшим для нас истинное значение «динамического обучения».

Ами Сэттинджер, за ее помощь в редактировании и правке рукописей для этой книги и за ее энтузиазм и поддержку данного проекта.

Студентам и преподавателям, участвовавшим в наших семинарах по динамическому обучению и в проекте Динамической оценки.

И большое спасибо незаурядным людям, послужившим моделями для стратегий обучения, представленным в этой книге.

Преамбула

В июне 1982 г. я проводил первый семинар по динамическому обучению в Ванкувере, в Британской Колумбии. Это была пятидневная программа, составленная из стратегий обучения, смоделированных мною на основе изучения людей, проявлявших высокую академическую успеваемость и особые качества в таких аспектах, как способности запоминания, в правописании, математике, чтении, изучении языка и сочинении. Более половины участников семинара составляли школьники. Программа скомпоновалась на основе множества запросов поработать с представителями разных возрастных групп, сталкивающихся с проблемами в обучении. Семинар включал также использование интерактивных компьютерных программ, разработанных мною для обучения правописанию, математике, машинописи, сочинению и развитию определенных навыков восприятия.

Цель семинара по динамическому обучению состояла в обеспечении набора основных навыков обучения в эмпирической, интерактивной среде, которая помогала бы улучшить способности во всех областях академической успеваемости. Другими словами, темой семинара являлось «обучение учению». Утро отводилось под объяснения и демонстрации различных стратегий обучения и для упражнений. Днем участники практиковались в усвоенном, а я в это время работал непосредственно с теми, у кого не все получалось. Программа оказалась вполне успешной и, на мой взгляд, достаточно новаторской формой преподавания и обучения. Я несколько раз повторил программу в Британской Колумбии, усиливая стратегии и структуру.

В октябре 1982 г. вместе Тоддом Эпстайном мы провели семинар по динамическому обучению в Пало-Альто, Калифорния, — это стало началом партнерства, продолжившегося в следующие тринадцать лет. С Тоддом мы работали и до этого, в течение нескольких лет вместе мы провели несколько курсов по НЛП. До своего выхода на арену НЛП Тодд был профессиональным гитаристом, композитором и руководителем ансамбля, так что ему сопутствовал естест-

венный пыл в отношении творчества и исполнительства; однако он обладал и особой страстью к исследованиям. Когда я объяснил ему, зачем я в Ванкувере, его очень заинтересовала идея динамического обучения. Она оказалась созвучна его врожденному любопытству, желанию все попробовать самому и жажде деятельности на благо детей и образования.

Мы адаптировали первоначальную структуру семинара по динамическому обучению в несколько более традиционную форму групповых занятий, но сделали акцент на эмпирических, интерактивных упражнениях и стратегиях «обучения учению». Наша приверженность избранному пути была настолько сильна, что мы учредили Центр динамического обучения, чтобы стимулировать развитие этой формы преподавания и обучения. Как оказалось, семинар по динамическому обучению стал лишь одной из множества программ, которые нам суждено было провести вместе. Мы также компонуем программы по творчеству (суть нашей книги «Инструмент для Мечтателей»), лидерству, умению представить в нужном свете и научить, по проблемам пристрастий и так далее. Все это привело к учреждению Университета НЛП, организации, дающей знания по всему спектру областей применения НЛП, включая здравоохранение, бизнес и деловые структуры, творчество и обучение.

Другой ключевой разработкой в развитии динамического обучения стал проект динамической оценки, проводимый отделом образования Паджаро Вэли. Кристина Амато, преподаватель специального образования, участвовавшая в том самом первом нашем с Тоддом семинаре по динамическому обучению, стала начальником управления специальных ресурсов в своем округе в конце 1980-х. Она пригласила нас создать программу для отстающих учащихся на основе принципов динамического обучения (описанных в главе 10 этой книги). Успех данного проекта явился одним из самых сильных впечатлений от нашей совместной работы.

В 1992 г. мы с Тоддом начали работу над книгой «Динамическое обучение», в основе которой лежали записи наших самого первого и самого последнего по времени семинаров по динамическому обучению. Работа продвигалась медленно из-за множества других проектов, в которых мы участвовали и порознь, и вместе. К сожалению, Тодд нео-

жиданно умер, прежде чем книга была закончена. Но я знаю, что он был бы доволен и гордился бы ей. Я постарался запечатлеть на этих страницах его пытливость, юмор и обаяние в отношении к людям и процессу обучения.

Надеюсь, что книга вам доставит такое же удовольствие, какое мы получали при подготовке этих семинаров.

Роберт Б. Дилц
Санта Круз, Калифорния
Июнь 1995 года

Введение

Вопреки расхожему мнению в основе самой фундаментальной эрудиции лежат вовсе не зубрежка и особое усердие. Скорее эрудиция является результатом естественного обучения на основе опыта. Например, многие ли из вас учились ходить, говорить на родном языке или кататься на велосипеде, усердно изучая это по книгам? Вероятно, вообще никто. Наоборот, чтобы научиться кататься на велосипеде, вы скорее всего садились на него и пытались проехаться. Свалившись не один раз, вы уверенно набирали опыт, совершенствуя основные навыки, необходимые, чтобы удержаться в седле, двигаться вперед и останавливаться. Естественная способность к обучению была задействована через процесс обретения опыта и реакции на него. «Бессознательное знание» получило развитие без какого-либо сознательного осознания того, как нервная система все это вычислила.

Для большинства из нас опыт обучения езде на велосипеде отличается от опыта обучен ия правописанию, чтению или решению математических задач. Вместо обучения в интерактивной среде вместе со своими родителями, семьей или друзьями, тренирующими и ободряющими нас, мы занимаемся в классе, глядя в книгу или на доску. Взаимодействие или ободрение наших друзей почиталось вредным или даже злокозненным. При обращении к динамическому обучению в этой книге нас интересует один вопрос: «На самом ли деле изучение какого-либо предмета вроде правописания или чтения действительно настолько отлично от обучения езде на велосипеде, что требует иных методов обучения?»

Динамическое обучение — это процесс обучения через опыт. Приемы и упражнения динамического обучения включают обучение на собственном опыте и с привлечением различных методик мышления. В частности, динамическое обучение особый упор делает на том, «как» учить в противоположность содержанию или «чему» учить. Динамическое обучение признает также, что отношения между людьми являются ключевым фактором в обучении. Отсю-

да основной упор на умение совместного обучения и групп¬ пового наставничества. Так, методы динамического обуче¬ ния сильно отличаются от прилежного сидения за партой с аккуратно сложенными руками и взглядом, устремленным на доску.

Динамическое обучение использует принципы моде¬ лирования и инструментальные средства нейролингвисти- ческого программирования (НЛП) для осуществления ес¬ тественных способностей обучения через осознание, по¬ иск и получение данных. Исходная предпосылка НЛП состоит в том, что, обучаясь, мы используем свой мозг и другие части нервной системы, что порой куда сложнее, чем кажется.

В самом деле, у некоторых столько проблем со своей нервной системой, что они задаются вопросом, являются ли они истинными хозяевами собственной нервной систе¬ мы. И тут можно спросить: «Если мой мозг действительно принадлежит мне, с какой стати в нем возникают видения вкусненького, когда я пытаюсь сесть на диету?» — или — «С чего это он твердит, что я обязательно провалюсь на эк¬ заменах, когда и без того трудно сосредоточиться?» Поче¬ му наш собственный мозг заставляет нас ощущать беспо¬ койство перед экзаменом? Может, ему тяжело там и хочет¬ ся наружу? А может, это и вовсе чей-то чужой мозг? Ричард Бэндлер, один из основателей НЛП, шутливо дает такое объяснение, что, поскольку Земля немного наклонена на своей оси, вы фактически имеете мозг человека, находя¬ щегося рядом с вами. Мозгу не нравится быть не на своем месте, и именно поэтому он всегда придирается к нам. Как еще можно объяснить, что в одном деле мы сама компетен¬ тность, а чуть отвернемся - и дурак дураком? Как получа¬ ется, что одно дело буквально спорится, а что-то другое ну никак не получается в то же самое время? Возможно ли на¬ учиться использовать свой собственный мозг по своему желанию и тогда, когда нам это заблагорассудится? Это лишь некоторые вопросы, к которым обращено динамиче¬ ское обучение.

К примеру, в чем собственно разница между обучением правописанию и езде на велосипеде? Большинство выска¬ залось бы в том плане, что один процесс является по суще¬ ству «физическим», в то время как другой «умственным». Однако написание слова является столь же «физическим», как и верчение педалей велосипеда. А умственная актив-

ность по управлению рулем и удержанию равновесия на велосипеде столь же сложна, как и во время запоминания правил правописания. Определенно, в обоих случаях задействована система координации нашей нервной системы для достижения поставленной цели.

Так в чем же состоит эта самая активность по обучению правописанию? Кто-то называет нам слово. Слово входит в уши как звук. Мозг что-то с ним делает, и в конечном итоге мы проговарием какие-то буквы вслух или записываем их в ответ. Где-нибудь между заданием написать или произнести по буквам слово и реакцией на задание наша нервная система проделывает какую-то операцию. Именно этот промежуток и является сферой интереса динамического обучения.

Согласно НЛП, когда люди думают, учатся правописанию, произносят слова по буквам и т.д., они активизируют некую комбинацию своих сенсорных репрезентативных систем — то есть они видят, слышат, чувствуют, оценивают запах или вкус. Наша нервная система, естественно, подключена к входу, обрабатывает и хранит образы, чувства, звуки, запахи и вкус, с которыми мы сталкиваемся в течение дня. Мы способны также к воображению. К примеру, можно вообразить, будто плывешь в вышине, смотришь сверху на себя, читающего эту книгу. В дополнение к сохранению различных сенсорных представлений наша нервная система может формировать образы, звуки и чувства. Один из основных принципов НЛП и динамического обучения состоит в том, что, когда люди учатся или размышляют, они собирают воедино компоненты знаков, звуков, чувств, запахов или вкусов. Обычная структура, по которой индивид выстраивает и комбинирует свой сенсорный опыт, в НЛП называется «стратегией».

В этой книге мы исследуем некоторые фундаментальные стратегии в аспекте обучения. То есть мы рассмотрим процессы, посредством которых человек «учится учиться». Наш подход несколько отличается от того, что обычно ожидается от простого учебника или лекции, где материал просто выкладывается перед вами, а уж вы сами соображаете, как его выучить. Иными словами, вам представлены информация или материал для изучения, но как именно это выучить, никому и заботы нет. Настоящая книга как раз и посвящена теме «как люди учатся».

Мы воспользуемся стратегией «обучения учению» применительно к таким аспектам, как запоминание, правописание, чтение, изучение языков, сочинение и т.д. И пусть на некоторое время мы сконцентрируемся на этих вопросах, но главное в этой книге — изучение процесса того, как человек учится.

По нашему мнению, любое обучение подразумевает одинаковые типы структур и принципов. Вопрос в том, действительно ли специфическая стратегия, используемая индивидом для применения определенных структур и принципов, соответствует достижению выбранной цели. Ребенок, который научился избегать ежедневной домашней работы, уже чему-то научился. Тут обязательно требуется стратегия. Считается, что умственный процесс, в результате которого появляется что-то, чего мы не хотели бы видеть в наших детях, не имеет ничего общего с хорошим обучением. Но это неверно, поскольку, если не умеешь делать что-то хорошо, следует научиться, *как* этого не делать. Особенно когда это действие периодически повторяется, наподобие школьных заданий. К примеру, попытайтесь каждый раз произносить какое-то слово неправильно. Некоторые именно так его и произносят — они правильно запомнили неправильное произношение.

Определенно, тот, кому удалось дойти до восьмого класса или класса постарше без навыка орфографии, письма и чтения, чему-то да научился. А именно, не орфографии, письму и чтению, но чему-то другому. Не прочитавший ни одной книги, но в два счета устанавливающий двигатель на автомобиль что-то да усвоил. Для нас же процесс обучения состоит в том, чем на самом деле является «образование». Распознав, что кто-то может чему-то научиться и каким именно образом, мы можем начать обогащать и направлять этот процесс за пределы его текущего проявления.

Несмотря на то, что мы будем фокусировать внимание на некоторых областях определенного содержания и вы узнаете некоторые эффективные, по нашему мнению, стратегии, конечная наша цель состоит в том, чтобы предложить вам средства самому научиться учиться чему бы то ни было более эффективно и помочь в этом другим.

Полагаем, что развитие собственных навыков обучения и помощь в этом другим тесно взаимосвязаны. Рекомендуем сначала применить почерпнутое в этой книге к своему

собственному процессу обучения, а затем делиться этим с другими. Этот подход не обязательно является чем-то особенным, но он особенный во многих отношениях применительно к образованию. К примеру, многие учителя на самом деле не учат, как сделать то, что фактически ожидается от учеников, которым они преподают.

Требуется ли от учителей грамматики знание математики? Если учитель разбирается в биологии, сможет ли он научить своих учеников также разбираться в биологии? Обычно учитель преподает то, что должен дать по программе, так что ученики будут знать требуемый объем по биологии, чтобы перейти в следующий класс.

Иными словами, упор делается на том, *чему* учить, вместо *как* учить, в частности, учить наиболее легко и эффективно.

По мере прочтения книги вы будете участвовать в процессе обучения; вы будете учиться учить себя. Надеемся, что стратегии обучения, которые помогут *вам* учиться лучше, будут соответственно переданы вами другим. Как будет видно, большинство упражнений предназначено для выполнения совместно с другими людьми в группах «совместного обучения»; но их вариации вы можете выполнять самостоятельно. В большинстве случаев мы даем описания приемов и упражнений, которые вы можете делать сами. Мы также приводим примеры групповых упражнений в форме стенограмм, иллюстраций, которые призваны показать, как процессы работают в группе.

Упражнения и методы динамического обучения были разработаны для выполнения людьми всех возрастов. Во многих наших семинарах по динамическому обучению участвовали и дети, и молодежь, и люди взрослые.

Почему мы назвали это динамическим обучением? — Да потому, что призываем вас поучаствовать в процессе, активизирующем вашу нервную систему, оживляющем ее. Некоторые из этих процессов могут показаться далекими от традиционных академических предметов обсуждения. Самое главное в НЛП — это акцент на факте, что люди учатся посредством активизации нейрологических процессов. И чем больше вы можете использовать свою неврологию, тем больше вы в состоянии учиться и тем лучше вы будете учиться. Некоторые из упражнений в этой книге могут рассматриваться как своего рода умственная зарядка, зарядка для мозга.

Во многом мозг подобен мышцам. Когда в первый раз напрягаешь особо нетренированные мышцы, могут возникнуть неприятные ощущения, которые через некоторое время проходят. Но если продолжать делать статические упражнения для укрепления мышц, то постепенно привыкаешь. И тогда обнаруживаешь, что способности в областях, которыми никогда прежде не занимался, начинают улучшаться. Умственная зарядка дает такие же результаты. Развивая свои умственные возможности, приходишь к выводу, что даже без особой подготовки начинаешь учиться новому более эффективно. Если подготовить почву прежде, чем посадить семена, корни пойдут глубоко и густо.

Динамическое обучение включает участие в действиях и упражнениях, которые будут иметь дело со многими уровнями и аспектами обучения. Приемы Динамического обучения адресованы к проблемам ПОЧЕМУ в обучении, а также к проблемам КАК, ЧТО и ГДЕ. Стратегии Динамического обучения также адресованы к функции отношений в процессе обучения. В рамках данной структуры акцент динамического обучения приходится на уровень КАК. НЛП, вероятно, единственная психологическая модель, которая действительно сформировала фактическую технологию вокруг аспекта КАК: КАК передать, установить и организовать интерактивную связь с убеждениями и ценностями других людей, КАК мотивировать людей, КАК эффективно учиться и осуществлять поставленные цели и так далее.

Мы полагаем, что взаимодействие — это интегральный аспект обучения. На наших семинарах по динамическому обучению мы убеждаемся, что люди не боятся поднимать руки и задавать вопросы. И мы поощряем их. Это помогает нам узнать, кто они, как они мыслят. Участникам семинара разрешается вставать, ходить, особенно если они из тех, кому не усидеть на месте. Да пусть хоть на голове стоят, если это не мешает другим.

Во имя эмпирики и интерактивного качества, большая часть этой книги основана на стенограммах нашего семинара по Динамическому обучению. (Мы приводим имена отдельных авторов в зависимости от их вклада, чтобы показать многообразие и динамическое взаимодействие.) Мы решили оставить высказывания участников семинара без изменений, рискуя принести в жертву литературную гладкость повествования. Как иначе передать спонтан-

ность, юмор и живость семинара? В приложениях к книге мы даем также резюме по основным принципам, упражне¬ниям и стратегиям динамического обучения в качестве справочного материала на тот случай, если читатель решит перескочить через объяснения и примеры и заняться непо¬средственно стратегиями.

Глава 1

Основные принципы динамического обучения

Общий обзор главы 1

- Уровни обучения.
- Влияние отношений на обучение.
- Совместное обучение.
- Нейролингвистическое программирование.
- Равновесие задачи и отношения.
- Модель РОСЭ.
- Модель ПКЖДМ.

Определение эффективного состояния обучения

Основные принципы динамического обучения

Р.Д.: В этой главе мы хотели бы дать общий обзор некоторых фундаментальных принципов, моделей и различий, характеризующих упражнения и стратегии нашего динамического обучения.

К примеру, что делает стратегию обучения эффективной? Давно известно, что лучше уж иметь хоть какую-нибудь стратегию, чем вообще никакой. То есть систематический процесс, скажем, запоминания имен лучше, чем вообще никакой процесс или процесс несистематический. Вместе с тем, систематическое мышление - палка, что называется, о двух концах. Наличие неэффективных методов обучения может привести к плачевным результатам, что гораздо хуже, чем отсутствие каких-либо методов. Опасность обучения систематически мыслить состоит в том, что система, которую вы используете, может быть столь же вредна для некоторых процессов, как и полезна для других.

Т.Э.: Это как с липкой лентой. Она просто чудо, потомучто ко всему клеится, и дрянь порядочная, потому что ко всему клеится.

Р.Д.: К примеру, процесс, полезный для правописания своей точностью и умением правильно воспроизвести увиденное, вовсе таковым не является в творчестве. Тут либо вы бесконечными повторами замучаете, либо вас просто обвинят в плагиате.

Помнится, по сочинениям у меня всегда были отличные оценки, а вот правописание страдало. Я не понимал, как такое может быть, ведь и сочинял, и слова записывал на одной и той же бумаге. Процессы происходили в двух уровнях, но я тогда не знал, как их привести к общему знаменателю. Записывая слова, я, как считалось, творил, но не в смысле правописания. А примени я одинаковые подходы и стратегии к обеим частям — беды не миновать. Я знаю немало сочинителей, которым стоит начать проверку

правописания и грамматики, они тут же теряют творче¬ скую мысль.

Т.Э.: И ходят потерянные.

Р.Д.: Дело в том, что письмо, подобно многим другим зада¬ чам обучения, является многоуровневым процессом, кото¬ рый требует нескольких типов стратегий, чтобы быть эф¬ фективным. Значения и стратегии, которые используются для генерирования содержания записи, отличаются от зна¬ чений и стратегий, которые используются для проверки правописания или грамматики. Вопрос, который мы стре¬ мимся исследовать посредством своей работы со стратеги¬ ями в процессе динамического обучения, состоит в выяс¬ нении моделей, принципов и путей мышления, которые поддерживали бы определенный тип обучения и достиже¬ ния цели наиболее эффективным способом.

Уровни обучения

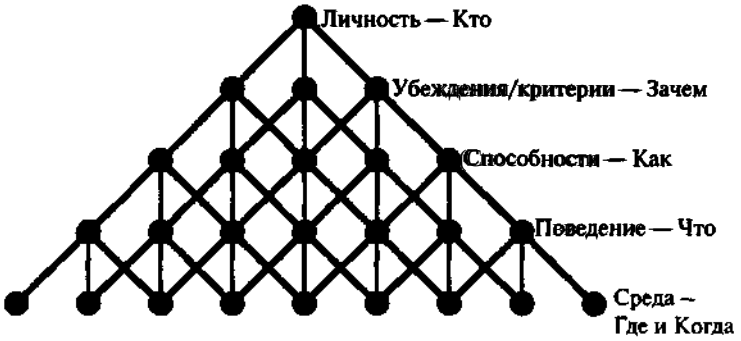
Р.Д.: Одна очень важная предпосылка динамического обу¬ чения гласит: обучение — это процесс многоуровневый. То есть обучение происходит не только на одном уровне, а на многих уровнях одновременно. Убеждения и критерии — столь же важная часть обучения, как познавательные про¬ цессы и поведение. Чувство целостности и самоуважения оказывает такое же воздействие, как и раздражители окру¬ жающей обстановки. Все эти уровни необходимо учиты¬ вать вне зависимости, преподаете ли вы или сами учитесь.

Некоторые ученые, например, Павлов и Скиннер, об¬ ращаются к обучению с точки зрения отношений между средой и поведением. По их мнению, познавательный уро¬ вень — это своего рода «черный ящик». Другие психологи сосредоточены на высших уровнях, исследуя чувство соб¬ ственного достоинства и побуждение. Иные, как, напри¬ мер, Зигмунд Фрейд, развили очень интересные модели, но модели Фрейда на практике особо не подскажут, как, например, научить правописанию. Когнитивная психоло¬ гия, с другой стороны, имеет тенденцию к изоляции уров¬ ня способностей от поведения. В результате ничего из того, что можно было бы назвать «технологией», в этой психоло¬ гии не появилось.

Цель динамического обучения в том, чтобы следовать интегрированному многоуровневому подходу, который

имеет дело с динамическим взаимодействием между всеми различными уровнями нервной системы.

Согласно моей модели нервных уровней, наши способности подключают наши убеждения и ценности к нашему поведению. Наличие убеждений и ценностей без способности преобразовывать их в поведение делает их просто банальностью. Наличие поведения без способности подключить их к убеждениям и ценностям превращает их в простые рефлексы. Процессы Динамического обучения учитывают все эти уровни.



Уровни воздействий на обучение

Одно из наиболее конкретных воздействий на обучение — внешняя среда. Среда, в которой мы находимся, бывает либо положительно способствующей, либо отрицательно вредной для обучения. «Динамика» среды — существенный фактор в процессе обучения. Иногда нам приходится бороться с ограничениями окружающей среды, — например, с отвлекающим шумом, доносящимся из другой комнаты.

Т.Э.: К примеру, попробуй учить математику в жестяном домике в жаркий день!

Р.Д.: Среда оформляет процесс обучения. Она может помешать, а может и способствовать обучению. Сотрудничая с отделом образования округа Паджаро в Калифорнии, мы изучали среду, которая была бы максимально способствующей обучению. Такую среду мы назвали классной комна-

той ОСО, оптимальной средой обучения. Идея состояла в том, чтобы исследовать условия, оптимально подходящие для процесса обучения.

Кроме фактора среды, обучение предполагает поведе¬ние и действия — не просто действия сами по себе, скажем, для написания слов, но действия как средство, соотнесен¬ное с тем, чему научился. Безусловно, люди склонны реа¬гировать на свою среду, а реакции — это часть обучения. Но самомотивированные и направленные действия более полно закрепляют усвоенное.

Самостоятельно принятое поведение облегчает обуче¬ние. Безусловно, часть причин обучения состоит в намере¬нии овладеть чем-то подходящим или важным: в специфи¬ческой среде, в специфическом месте и времени.

Среда имеет отношение к аспектам **где** и **когда** обучения и поведения в их соотношении с аспектом **что** обучения. Кроме этого, есть и другой важный уровень обучения — это аспект **как** обучения.

Т.Э.: Именно на этом уровне мы действительно попадаем в самую суть динамического обучения. Этот уровень вклю¬чает развитие внутренних способности и стратегий. Речь не о содержании предмета обучения, а скорее о необходи¬мых для учения навыках—способностях и стратегиях, тре¬буемых для овладения новым поведением.

Р.Д.: Согласно НЛП, люди учатся пропорционально тому, насколько полно они используют свои чувства. Мы учимся через наши чувства: мы учимся, видя, слыша, ощущая, мы учимся, даже обоняя и пробуя на вкус; хотя эти последние два чувства зачастую исключаются из традиционного об¬разования. В самом деле, традиционное образование имеет тенденцию подчеркивать прежде всего зрительные и слу¬ховые составляющие обучения. Но есть еще один аспект, который мы надеемся продемонстрировать читателю на основе его собственного опыта. Он заключается в том, что и все другие чувства, особенно ощущения и телодвижения, столь же важны для обучения, как наши глаза и уши. Даже почитаемое за наиболее «рассудочное» умение — напри¬мер, счёт или орфография, — не обходится одним только зрением и слухом.

Т.Э.: Любому знакомому с американской школьной систе¬мой известно, что существуют достаточно большие пре¬пятствия, связанные с окружающей обстановкой, — порой

классные комнаты слишком малы или в них слишком жарко, учебники истрепаны. Бывает, что недостатки имеют место и во вполне традиционной образовательной среде. В некоторых районах есть средства на новые книги, в то время как в других таких средств нет. Равные возможности в образовании трудно осуществить на уровне окружающей обстановки или даже поведения. Равные возможности в образовании, действительно, начинают осуществляться лишь на уровне способностей и стратегии — на психологическом уровне. То есть если у всех одинаковые способности в том, как учиться, то и отправная возможность для всех будет равной вне зависимости от того, учится ли индивид в лачуге или в новенькой, миллионов за 20, школе где-нибудь в тихом, прелестном местечке.

Р.Д.: Другой уровень, который необходимо учитывать в процессе обучения, — это уровень убеждений и критериев. Он включает вопросы, касающиеся аспекта **зачем** учиться. Зачем утруждать себя каким-то обучением? Ценности и убеждения имеют отношение к мотивации обучения и к разрешению учиться.

Убеждения и ценности проявляются по-разному. Они соотносятся с личной историей учащегося, принадлежностью к социальной группе, они соотносятся с учебным материалом, учителем, а также с культурным уровнем учащегося. Влияние различных культурных уровней и проблемы, связанные с многоязычностью и принадлежностью учащихся к разным культурам, становятся все более заметными в современном мире.

К примеру, выполнение домашней работы является действием, и если учащийся не выполняет это действие, ему предстоит иметь дело с реакцией учителя. Вопрос, если кто-то не выполняет домашнего задания, это оттого, что он не знает, как его выполнять, или оттого, что он не хочет его выполнять?

Т.Э.: Может, это неважно для него, он так привык.

Р.Д.: Возможно, у него проблемы в отношениях с учителем.

Т.Э.: Может, его родители никогда не делали свою домашнюю работу, и он думает: «Я хочу быть похожим на них. Именно это важно для меня, а не домашняя работа».

РД.: Или, возможно, он думает: «Если я буду делать домашнюю работу, меня станут дразнить зубрилой, любимчиком или чем-то вроде этого».

Аспект **зачем** столь же важен для обучения, как и аспекты **как** и **что.**

За пределами убеждений и ценностей находится уровень личности — **кто** учится, **кто** преподает. Аспект *кто* наделяет формой, определяет убеждения, ценности и способности. Способности и ценности часто рассматриваются как прямые выражения личности.

Интересный учебный процесс, очень характерный для детей, — это примерка на себя чьей-то личности. Играя, они не говорят: «Я собираюсь научиться, как быть мамой». Они говорят: «Я собираюсь быть мамой»; или «Я собираюсь быть истопником»; или «Я собираюсь быть щенком». Идентификация с кем-то - это очень мощный учебный процесс. Стоит только принять на себя роль определенной личности, и знания о ней начнут поступать в деталях.

Если невозможно идентифицироваться с предметом изучения, бывает нелегко. Возьмем, к примеру, второй язык. Я знаю людей, изучавших определенный язык годами и, возможно, даже живших в другой стране в течение многих лет, но у них все равно остаются проблемы с произношением. Им непонятно, почему они никак не могут избавиться от акцента. Они не понимают, что акцент может являться способом сохранения и утверждения их личности по отношению к их родной культуре.

Я как-то слышал, что если хочешь научиться языку, лучше всего влюбиться в кого-то, кто говорит на нем. Почему так? Возможно потому, что чувствуешь все, связанное с любимым человеком, не как нечто инородное, а, наоборот, близкое и родное, как нечто, с чем начинаешь идентифицироваться.

Помочь учащемуся идентифицироваться с математикой на самом деле совсем иное, чем заставить его выучить, вызубрить ее.

Порой приходится работать с индивидом, у которого застарелые проблемы с обучением, и тут открываются совершенно иные аспекты его личности. К примеру, как-то я работал с одним преуспевающим бизнесменом, страдающим от дислексии, неспособности обучиться чтению, в течение 30 лет. Он легко справлялся с математикой, отлично вел свои дела, но не мог выговаривать звуки. Я попытался

обучить его стратегии проговаривания по методике НЛП, но каждый раз, когда он приступал к проговариванию, что-то ему мешало, он волновался и расстраивался. Наконец, я сказал: «Я заметил, что волнение наступает всякий раз, когда вы начинаете проговаривание. Интересно, что произошло бы, если бы вы вдруг правильно заговорили?» И тут он выпалил в гневе: «Вот тогда я, наконец, уступил бы тому сукину сыну!» Оказалось, что в сознании этого индивида стоял образ его учителя еще из третьего класса. Он помнил его, словно это было вчера. Очевидно, учитель слишком переусердствовал, превратив неумение проговаривать звуки в личную проблему своего ученика, дистанцировавшегося от учителя и поклявшегося никогда не уступать ему. Понятно, что исправление дефекта стало бы нарушением его личной целостности. Безусловно, сознательно он и представления не имел о такой клятве. Но, осознав происходящее, он понял, что проговаривание звуков — это всего лишь просто способность, что он как взрослый теперь в безопасности и может освободить себя от своей клятвы. Нужно ли говорить, что после такого осознания он тут же стал правильно выговаривать слова, а необходимость обучения новым стратегиям отпала.

Т.Э.: Уровни убеждения и отождествления — хорошие места для проработки, когда иное не помогает. Если у ребенка есть убеждение, скажем: «Если я буду проговаривать звуки, значит, я стану похож на этого типа, который мне не нравится», — тут мы имеем дело не с фонетической неспособностью, а совсем с другой проблемой. Пытаясь обратиться к проблеме на том уровне, что этот ребенок не уделяет достаточно времени проговариванию, мы никогда не поможем ему научиться проговариванию звуков. В самом деле, мы только еще больше его расстроим.

Р.Д.: С другой стороны, иногда то, что воспринимается как характеристика личности или критерий, к данному уровню отношения не имеет. Иногда ученик, у которого просто неэффективная стратегия в обучении, обвиняется в невнимательности, отсутствии мотивированности и небрежности. Стратегические аспекты «хочет чего-то добиться» и «знает, как это сделать» в отсутствие одного из элементов теряют свою эффективность.

Я уже говорил, что люди склонны идентифицироваться с тем, что могут и чего не могут. Можно услышать: «Я — ку-

рильдик» или «я — некурящий». Это не утверждения о поведении, связанном с курением, тут мы имеем дело с личностными характеристиками, включающими в себя целые наборы критериев, способностей, свойств и состояний окружающей среды. Аналогично можно услышать, как ученики говорят: «Я специалист в орфографии» или «я неумеха в орфографии» вместо «я учусь орфографии». Совсем разные вещи — «быть математиком» и «знать, как заниматься математикой».

Называя себя математиком, писателем или специалистом по орфографии, мы утверждаем характеристики своей личности, а не способности или поведение. Назвать человека «дислексиком» все равно, что прилепить ему ярлык, характеризующий его личность, а не просто отсутствие какой-то способности.

Т.Э.: Люди склонны идентифицироваться со своими признаками. Можно убеждать детей и их родителей, что личность ребенка характеризуется неумением учиться, дислексией или любым другим ярлыком, но это является не столько процессом навешивания ярлыков, сколько относится к аспекту осознания полученного посыла. Является ли дислексия описанием продолжающегося процесса, на который можно повлиять, который имеет отношение к проговариванию звуков и чтению, или дислексия — это описание личности? В качестве характеристики личности такой ярлык становится классификатором, признаком учащегося, отделяющим его, словно зачумленного, от остальных детей в классе. Именно, как зачумленного, способного заразить других детей в классе, затем каждый будет думать, что у них у всех дислексия. Кто знает, что бы вы делали после этого.

Р.Д.: Изобрели бы «антибиотик для нервной системы».

Главное в том, о чем мы сейчас говорим, состоит в многоуровневости преподавания и обучения как процессов. Отсутствие осмысления влияния этих различных уровней или смешение одного уровня с другим может стать причиной проблем. Иногда важно обратиться к аспектам **зачем** и **кто** с той же серьезностью, как и к аспекту **как.** Иной раз важно отделять параметры личностных характеристик от того, чему мы учимся или обучаем, чтобы не было смешения между способностью и характеристикой личности.

Т.Э.: Вопрос характеристики личности может быть применен не только к учащимся, но также и к личности учителя. Не к стилю преподавания, не к его убеждениям относительно обучения, но к восприятию личности человека, стоящего в классе перед учениками.

Влияние отношений на обучение

Р.Д.: Процесс преподавания включает в себя как минимум два измерения: *задание* и *отношения*. Обучение зачастую больше внимания уделяет отношениям, чем заданию. Спросите учащегося, который в чем-то действительно хорошо успевает: «Что тебе помогает в этом?» Редко такой ученик начинает описывать определенное поведение или умственные способности, содействующие его успеху. Часто самое первое, что слышишь от него: «У меня хороший учитель» или «Мне очень нравится мой учитель». А если спросить, что делает человека хорошим учителем, ответ будет таким: «Он на самом деле помогает мне» или «Он на самом деле поверил в меня», «Он на самом деле заботится обо мне». Такие утверждения сконцентрированы больше на личности и отношениях, чем на чем-то еще. Другой хороший пример — если спросить, кто тут хороший спортсмен, чтобы подумать о дальнейших достижениях, то ответная реакция будет куда меньшей, чем, если спросить о том, кого считают лучшим тренером. Воспоминание о доверительном отношении тренера активизирует более полный и интегрированный набор психики, чем память о частностях.

Т.Э.: С другой стороны, бывает, что ребенок, скажем, пятиклассник, хорошо учится, на одни «пятерки». Но, перейдя в следующий класс, он внезапно начинает получать «четверки», а то и «тройки», хотя учится столь же усердно. И настрой на учебу вроде бы сохраняется. Воспитатели и родители так и не смогут понять, в чем дело, если не посидеть в классе и не обратить внимание на взаимодействие между учителем и ребенком. Учитель может полностью не соответствовать стилю обучения ребенка, или, возможно, он настолько ориентирован на задание, что ребенок не чувствует смысла в предмете, который, как предполагается, он изучает.

Р.Д.: Отсутствие доверительности или запутанные отно¬шения могут отрицательно сказаться на обучении. Я знаю ребенка, у которого была масса проблем с изучением мате¬матики, в частности, оттого, что он ненавидел своего отца, а тот очень хорошо разбирался в математике. Меньше все¬го пареньку хотелось стать хоть в чем-нибудь похожим на своего отца. Учитель или класс тут были ни при чем. Он го¬ворил: «Если я буду учить математику, я стану как он. А я не хочу быть как он».

Недавно я разговорился с одним человеком, который учил своего сына стратегии проговаривания методом НЛП (о чем мы поговорим позже). Он был расстроен, потому что мать мальчика, которая помогала ему делать уроки, учила мальчика стандартным фонетическим методам. Что же остается делать малышу? Он должен решить: «Кого мне слушать, папу или маму?» Орфография стала уже не просто заданием, а проблемой выбора «способа папы» или «спо¬соба мамы». А для ребенка это уже вопрос чуть ли не выжи¬вания.

Т.Э.: Мы работали с ребенком, отец которого учил его ра¬циональным способам решения примеров по алгебре и геометрии. Используя метод отца, ребенок с легкостью ре¬шил все примеры. И что более важно, он понял стратегию решения. Конфликт начался, когда он пришел в школу и обнаружил, что там этому учат не так. Он мог решать при¬меры простым способом, но в школе требовали, чтобы он делал, как все. Кончилось тем, что мальчика привели на прием к нам, — ему пришлось выбирать между простым решением, веселым и эффективным и решением примеров как того требовала школа, а так решать он уже больше не мог. Ребенку нельзя навязывать принятие подобных реше¬ний, и особенно если это всего только пятиклассник:

Р.Д.: По крайней мере, если им приходится принимать та¬кое решение, должно быть ясно, что решение касается ку¬льтурных критериев и отношений, и не впутывать сюда учебный процесс.

Иногда мы находим, что задание и отношения смеши¬ваются в процессе обучения; иногда они полностью изоли¬рованы друг от друга. К примеру, если ребенок плохо справляется с учебной задачей, например, по математике или чтению, вы приводите его из школы и заставляете уде¬лять особое внимание проблеме.

Т.Э.: То есть вы удаляете его от возможности поддержать отношения с классом.

Р.Д.: И к тому же, если у ученика нет каких-либо отношений в школе, он предоставлен самому себе в школьном дворе, у него нет друзей, он один возвращается домой, а его лучший друг — компьютер, никому и в голову не придет, что такой ученик может не успевать.

Т.Э.: Потому что он не пропускает занятий. Хорошо выполняет задания. И все же он не усвоил, как устанавливать или поддерживать отношения, которые необходимы для образования. В образовательной системе мы не замечаем такой фактор.

Р.Д.: Именно поэтому мы и говорим, что обучение глубоко подразумевает оба измерения. Поскольку эти два измерения обычно не признаются и не различаются, их часто путают. С другой стороны, их необходимо обращать на любой вид эффективного обучения или любой вид эффективного преподавания.

Процессы динамического обучения основаны на убеждении, что и задание, и отношения одинаково важны в обучении. Даже при том, что фокус многих из наших упражнений будет направлен на разработку стратегий обучения для определенных заданий, ощущение личности и убеждения, которые поддерживают отношения, так же как и способности, поведение и среду для заданий, будут одинаково важны. В чем наша задача? — Мы будем изучать принципы, которые покроют динамику всех этих измерений — уровни обучения в контексте отношений, а также заданий.

Когда люди собираются вместе в контексте обучения, часто первое, на чем они сконцентрированы, — это отношения. Когда люди неуверены в задании, когда они не знают, чего от них ждут, — они склонны ставить более сильный акцент на отношениях. Неопределенность в одной области вызывает тенденцию к необходимости в стабильности в другой области. Когда люди неуверены в своих отношениях, они склонны фокусировать внимание на том, чего от них ожидают; они ищут некое задание.

Так, когда учитель знакомит с новым материалом или дает трудное, непонятное или новое задание, внимание учащихся переключается на отношения. Им нужно по-

нять, зачем это нужно. Они захотят узнать, кто еще делает это. К примеру, если учитель — единственная модель для ребенка в том, зачем ему учить математику, тогда учитель является не просто носителем информации, он — образец, ролевая модель для подражания тому, что значит быть математиком или специалистом по орфографии, или хорошим чтецом, или наставником НЛП.

Совместное обучение

Р.Д.: Другое применение этого двойственного аспекта задания и отношений в обучении воплощено в процессе совместного обучения. Процесс сотрудничества имеет по крайней мере столько же общего с отношениями, сколько и с заданием — иначе как через отношения мы не сотрудничаем.

Т.Э.: Однако очевидно, что это не относится к таким отношениям, когда все на радостях обнимаются или, например, моются в бане. Должна быть общая задача. Совместное обучение есть использование обоих этих измерений в полной мере.

Р.Д.: Существуют также различные уровни отношений. Некоторые индивиды находятся в отношениях лишь на уровне среды — к примеру, они случайно встречаются в коридоре на перемене. Это отношения, в которых они прежде всего реагируют друг на друга, потому что они находятся в одном помещении. Однако, когда приходится координировать свои действия с кем-то, это уже более близкие отношения, чем при простой встрече в коридоре. Во время координации своего поведения индивиды вовлекаются в более тесный контакт. При совместном обдумывании какой-то задачи отношения становятся еще ближе. Самая тесная связь начинает появляться в процессе обучения и преподавания. Отношения, сформированные вокруг общих критериев и мотиваций, или когда разрешение на какую-то деятельность зависит от другого, задействуют более глубокий уровень взаимодействия, который не только жестче, но и может привести к потенциально большему трению. Можно получить даже отношения, в которых миссии полностью будут переплетаться. Ваша личность, ваше Кто координируется с другой личностью.

Т.Э.: Это создает интересную схему для осуществления, поскольку устанавливает очень глубокую основу для сотрудничества. Общая миссия облегчает возможность для разделения одних и тех же убеждений, способностей, того же поведения и одной и той же окружающей среды.

Р.Д.: Мы находим, что чем больше учитель способен полностью быть самим собой во время обучения, тем проще ему работать. Чем больше то, чему вы обучаете, соотносится с вашей миссией и олицетворяет, кем вы на самом деле являетесь, тем лучшим учителем вы становитесь.

Хороший пример этому показан в кинофильме «Выстоять и победить». В фильме говорится об одном человеке, который решил стать учителем алгебры в школе в центре Лос Анджелеса. На все 100% он отдался избранной миссии. Как это ни парадоксально, но 100%-ная отдача делу зачастую требует меньше усилий. Порой мы находим, что быть самим собой намного проще. Многие учителя сейчас могли бы подумать: «К концу дня я уже так вымотался, а вы хотите, чтобы я еще что-то отдал — еще частицу себя в свой предмет?» А мне кажется, что когда полностью предаешься своему делу, это не ведет к изможденню. На самом деле все становится намного проще. Все потому, что вы не в конфликте, не стараетесь быть другим, чем вы уже есть.

Т.Э.: Когда миссия понятна, когда отношения крепки, это превращает явно невыполнимое задание в выполнимое. И тогда весь акцент смещается в сторону аспекта как, к стратегии осуществления цели. Основной момент в фильме, это когда учеников обвиняют в обмане, потому что они все на контрольной совершают одну и ту же ошибку. Учитель так успешно научил своих учеников собственной стратегии решения примеров по алгебре, что все они совершили одинаковые ошибки. По моему мнению, это подтверждает значение миссии и отношений. Дело не в том, что внезапно все дети стали умнее, восполнив пробелы всех лет обучения в школе. Речь идет об их отношениях между собой и о его способности передать им ощущение его миссии, именно это изменило все.

Р.Д.: Такой феномен можно назвать «нисходящей» стратегией. Вместо того чтобы начать словами: «Этому вы будете учиться», вы спрашиваете: «Кто Вы?» А затем: «Что важно

для Вас?» Потом можно спросить: «Что вы уже знаете, как это делать?» После этого вы можете начать обращаться к таким аспектам, как что, к содержанию учебного задания, подключая как, зачем и кто.

Основная трудность в любом процессе обучения это заставить ученика:

а) захотеть выучить целевое умение;

б) научиться, как претворять это умение и стратегии прагматичным и эффективным способом, и

в) найти возможность попрактиковаться в соответствующих обстоятельствах и контексте, что потом воплотится в его/ее поведении.

Т.Э.: Много проблем возникает из-за того, что учителя или ученики не признают необходимость всех этих трех процессов.

Р.Д.: К примеру, учитель сообщает классу, что делать, одна ученица поднимает руку и задает вопрос, который сводится к чему-то вроде «Как?» или «Зачем?» Учитель или заново объясняет, что делать, или возмущается наглостью ученицы.

В процессе динамического обучения считается, что эффективный процесс обучения — это тот, который задействует индивида умственно, физически и эмоционально и обеспечивает немедленный отклик участника процесса обучения. Взаимодействуя с преподавателем, сверстниками, учебным материалом в контексте обучения, ученик выходит в жизнь с определенным прагматическим умением, которым в состоянии воспользоваться в контексте реальной жизни.

Нейролингвистическое программирование

Р.Д.: Многое в процессе динамического обучения взято из принципов и технологии нейролингвистического программирования. Нейролингвистическое программирование (НЛП) - это динамическое взаимодействие между тремя основными процессами, посредством которых мы формируем наши модели мира. *Нейро* имеет отношение к нервной системе. Не только мозг, вся нервная система. Не-

которые, например, Декарт, пытались отделить разум от тела. Но когда мы думаем о разуме как о нервной системе, мы понимаем, что наша нервная система простирается на весь наш организм. Движения тела задействуют нервнукг систему. Сердце и желудок, к примеру, имеют свои собст¬ венные внутренние нервные связи. Нервные связи желуд¬ ка являются в определенном смысле столь же сложными, как некоторые мозговые структуры. Все равно как некий мини-компьютер в системе нашей нервной системы. Мы полагаем, что сердце - такая же часть нервной системы, как и мозг; не говоря уже о пальцах, руках и ногах. Таким обра́зом, обучение происходит в нервной системе в целом.

Т.Э.: Если вы этому не верите, возьмите кого-нибудь, кто много жестикулирует при разговоре, и попросите его под¬ ложить под себя руки и попытаться продолжить разговор. Некоторые и рта не раскроют, если не смогут двигать руками.

Р.Д.: *Лингвистическая* часть нейролингвистического про¬ граммирования имеет отношение к факту, что люди разви¬ ли коммуникативные системы, в частности, речь, до очень высокой степени. Насколько сложность и искушенность нашей речи отличают нас от других животных, настолько наша способность использовать язык в значительной сте¬ пени отражает способность нашей нервной системы. Безу¬ словно, наша речь находится под влиянием нервной систе¬ мы, и таким же образом наша нервная система оформлена речью. Речь является одним из центральных средств и предметов в обучении и во всех формах образования. Будь это математика, иностранный язык, фонетика, граммати¬ ка или сочинение, большая часть всего, что мы делаем в школе, вращается вокруг процессов языка и лингвисти¬ ки. Таким образом, нейролингвистика — это наиболее тес¬ ное отношение между речью и нервной системой.

Программирующая часть нейролингвистического про¬ граммирования имеет отношение к тому, как наша психи¬ ка и речь формируют структуры, создающие наши модели мира. Интересно, что сфера и технология НЛП появились почти в то же время, как и персональный компьютер. Ве¬ роятно, потому, что наиболее важный для нас персональ¬ ный компьютер находится у нас между ушами и позади глаз. С точки зрения НЛП, это персональный компьютер,

Который можно программировать и использовать, как любой другой персональный компьютер.

Т.Э.: Сам компьютер разработан так, чтобы быть простым в управлении, но программы иногда не очень-то просты.

Р.Д.: Это зависит от того, кто составлял программу. Чужие программы не всегда просты в использовании. Но, в известном смысле, это как раз и является темой НЛП — сделать так, чтобы этот компьютер стал простым в управлении.

Т.Э.: Мы полагаем, что центральный процессор нашего организма чрезвычайно прост в управлении. В самом деле, он будет развиваться и учиться и без нашей помощи, в любом случае он на нашей стороне. Есть, однако, разница между его биологическим оборудованием и программным обеспечением, то есть организацией речи и нервной системы. У людей не бывает плохих мозгов. Бывают программы, которые не функционируют правильно, а некондиционных мозгов не бывает.

Р.Д.: Конечно, все мозги не одно и то же, и персональные компьютеры тоже разные. АйБиЭм отличается от Макинтошей и т. д. и т.п. Таким образом, одной из задач эффективного обучения и преподавания является изучение способов коммуникации между различными «компьютерами».

Т.Э.: Конечно, человеческий мозг во многом работает по-другому, в отличие от компьютеров. Если бы программисты заставили свои компьютеры действовать наподобие человеческого мозга, они бы тут же расплавились. Наш мозг всегда производит новые нервные связи. Это все равно, как если на выходные оставить компьютер без присмотра, а в понедельник обнаружить, что он перепаял все свои внутренности, дополнив их новыми соединениями, проводками и частями, которые вы туда никогда не вставляли. Компьютеры так не работают, и в этом состоит разница между компьютером и человеческим мозгом. Они оба программируемы, но только люди могут «метапрограммировать» или заменять программу своих собственных компьютеров. В этом разница, именно поэтому мы не автоматы даже при том, что наш мозг имеет способность функционировать стратегическим линейным способом. Можно перепрограммировать его, но компьютер не может

перепрограммировать себя. В этом наше отличие от компьютеров.

Равновесие задания и отношения

Р.Д.: Мы понимаем, что многие подумают: «Ну, сравнение мозга с компьютером очень уж механистично и безлико. Я не хочу думать о мозге моего ребенка, как о компьютере, или об умственных способностях моих учеников, как о компьютерных характеристиках». Однако мы видели, что люди делают более негуманные вещи по Отношению к детям и ученикам, в частности, потому что они *не думают* о своем мозге, как о подобии компьютера. Учитель скажет: «У этого ученика проблемы с поведением, и он не учится. Значит, не хочет, сверхактивный или недостаточно усидчив». А может, стоит такому учителю обратиться к мозгу ученика на языке, который тот может понять. Парадокс этого подхода состоит в том, что, воспринимая мозг как компьютер, можно стать намного более гуманным, потому что не думаешь: « Ах, .эти глупые дети, они противятся, поднимают бучу и делают это специально». Одному можно научиться, работая с компьютером, — что у компьютера нет плохих намерений. Компьютер не противится. Компьютер не пытается поддеть вас, не манипулирует вами. Может быть, полезно думать и о людях так. Иногда это поможет действовать более гуманно, потому что тогда не будут проецироваться негативные намерения. И вы осознаете, что мозг человека говорит на том единственном языке, который он знает.

Т.Э.: Еще раз, это — равновесие задания и отношения. В смысле задания можно думать о мозге ребенка, как о подобии компьютера, с тем, чтобы понять, где программа дает сбой. Это позволяет отношениям стать ближе, потому что вы не проецируете проблемы с заданием на отношения с ребенком.

РД.: Если вы способны быть столь искусны в отношении задания, то это высвобождает вас, чтобы на самом деле подчеркнуть человечность отношений с индивидом. При наличии возможности думать о мозге, как о компьютере, вы становитесь более гибки в выяснении проблем, связанных с обучением.

Т.Э.: Кроме того, если нет какой-либо технологии подхода к проблемам с заданием, вы перестанете поступать негуманно из-за незнания или отсутствия других альтернатив. К примеру, периодически в школьной системе всплывают такие медикаменты, как риталин. Я, конечно, уверен, что эти медикаменты придуманы с очень хорошим намерением, но дело в том, что мозг не столь искушен, как компьютер. Скорее мозг подобен двигателю, которому подавай более тяжелое автомобильное масло или что-то там еще. «Мы только подольем высокооктанового бензинчику и посмотрим, изменит ли это проблему». Именно так бывает, когда кто-то сосредоточен на отношениях, но не обладает эффективной поведенческойтехнологией. Может показаться черствым и бездушным думать о детях, как о компьютере. Но разве не черство и не бездушно заставлять ребенка принимать риталин, вместо того чтобы выяснить, почему его нервной системе нужно так возбуждаться в классе.

Мужчина: Я хочу несколько остановиться на риталине. Я согласен с вами и хотел бы узнать из этого курса, как по-другому относиться к такому поведению, но большого опыта в этом плане у меня нет. Риталин — еще одно средство, если нет чего-то другого, более эффективного.

Р.Д.: И мы так считаем, в известном смысле. В отсутствие альтернативы сгодятся и медикаменты. Мы не говорим, что они не подходят, если нет выбора. Но мы полагаем, что может быть и другое средство, столь же эффективное и, может, даже более простое и более экологичное. Мы не сторонники использования или запрещения риталина, но мы за постоянный поиск иных средств. НЛП как раз и добавляет такие средства, а не снижает их количество.

Т.Э.: Я также рассматриваю периодически возникающую тенденцию к росту использования таких веществ, как риталин, в качестве показателя сдвига в ориентации. То есть риталин не имеет отношения к вопросам обучения. Он имеет отношение к *поведению* ребенка в классе. Вопрос таков: «Какой ожидается результат?» Должен ли риталин облегчить обучение и социализировать или просто остановить проблемное поведение? Мое беспокойство связано с тем, что чем больше принимается интервенций, подобных риталину, тем большее количество людей использует их.

Не для того, чтобы помочь образованию и обучению, а чтобы управлять классом. Это скорее средство для управления классом, чем для обучения.

Женщина: Я недавно читала научное исследование, в котором говорится, что риталин никак не влияет на поведение, связанное с процессом обучения ребенка.

Р.Д.: Запомните, в нашем многоуровневом подходе к обучению поведенческие воздействия и влияния среды имеют место, но они являются не единственными факторами, воздействующими на обучение.

Т.Э.: Вещества, подобные риталину, могут быть эффективным средством воздействия на поведение, но не обязательно для изменения программирования на уровне способности, убеждений, ценностей или личностных характеристик.

РД.: Безусловно, механизм компьютера важен. Если компьютер не содержит в себе правильных соединений, программное обеспечение будет работать неправильно и потребуется механическое вмешательство. Посредством технологий НЛП мы надеемся увеличить количество средств воздействия на высшие уровни программирования. Можно, конечно, воздействовать на работу компьютера, смазывая его части или изменяя уровень его мощности, но эти вмешательства не исправят недоработок в программном обеспечении.

По нашему мнению, чем больше у вас электронной техники, тем лучше вы должны в ней разбираться. Мы хотим особо подчеркнуть этот баланс. Чем больше мы говорим о мышлении как о программировании, тем больше мы должны выделять аспект отношений. И через расширение обоих этих измерений мы сможем увеличить количество средств.

Т.Э.: Динамическое обучение не является чем-то вроде микстуры или пилюли, которые принимают каждый день в определенной дозировке. Если вы «принимаете» стратегии динамического обучения как лекарство, то на деле вы далеки от динамического обучения.

РД.: Когда вы забываете о личности ребенка, вы забываете о мотивации ребенка. И каждый раз, беря на вооружение метод «кнута и пряника», независимо от того, какой техно-

логией вы пользуетесь, вы подвергаетесь риску потери важного равновесия между заданием и отношением.

Один из основных принципов динамического обучения состоит в том, что чем больше своей нервной энергии вы используете для представления чего-то, тем больше вы ее изучаете. Если вам приходится задействовать половину своей нервной энергии, чтобы противостоять учителю, и другую половину, чтобы фокусировать внимание на задании, у вас не остается неврологии на выполнение учебного задания. Если вы задействуете половину своей нервной энергии на волнение по поводу того, что люди думают о вас, и другую половину на попытку выучить что-то, по-видимому, у вас опять не получится так хорошо учиться, как если бы вы полностью задействовали свою нервную энергию на учебу.

Т.Э.: Задействование нервной энергии подвержено не только воздействию межличностных проблем. Имеются также и уровни микровоздействия. К примеру, некоторые люди задействуют немалое количество своей энергии на сопротивление гравитации. Иными словами, им нелегко приходится, поддерживая себя в вертикальном положении и держа равновесие из-за привычек глубинного уровня. Множество детей не имели возможности научиться, как эффективно перемещать свое тело в пространстве. Они используют до половины своей энерги только для того, чтобы предохранить себя от падения или не зацепиться за что-то, или чтобы держать себя наготове и быть бодрым, сидя на уроке. Половину времени они борются с гравитацией, а другую половину пытаются учиться.

Р.Д.: Возможно, это работает, как лекарство риталин. Оно сокращает количество нейрофизиологического шума. Я думаю, что именно в этом и состоит готовность к обучению. Готовность учиться — это функция того, сколько из моей нервной энергии окажется перед необходимостью быть задействованной, чтобы справиться с внешней ситуацией, удержать мое равновесие, защитить от чужих критериев или суждений или попытаться поддержать отношения, и сколько из нее фактически задействовано в процессе обучения.

Р.Д.: Именно в пределах этой структуры мы хотели бы начать рассмотрение «нейролингвистики» обучения. Базовую модель, из которой мы исходим, мы называем РОСЭ модель. РОСЭ модель описывает, как чувства и чувственные репрезентативные системы влияют на наши способности по эффективному исполнению различных задач и отношений, составляющих нашу жизнь.

Цель процесса моделирования РОСЭ состоит в определении существенных элементов мышления и поведения, используемых на упражнение специфической реакции или результата. Такой процесс задействует идентификацию критических этапов умственной стратегии и роли каждого этапа в глобальной нейрологической «программе». Эта роль определена следующими четырьмя факторами, обозначенными буквами, составляющими название РОСЭ модели, — Репрезентативные системы; Ориентация; Связи; Эффект.

Репрезентивные системы обозначают пять чувств, наиболее задействованных в специфической стратегии умственной активности: зрительной (зрение), слуховой (звук), кинестетической (чувство), обонятельной (запах), вкусовой (вкус).

Первое наше восприятие мира мы получаем посредством зрения, звука и прикосновения.

Каждая репрезентативная система предназначена для восприятия определенных основных качества, получаемых через органы чувств. Сюда включены такие характеристики, как *цвет, яркость, тон, громкость, температура, давление* и т.д. Эти качества называются в НЛП «субмодальности», поскольку являются подкомпонентами каждой из репрезентативных систем.

Ориентация имеет отношение к тому, сфокусирована ли специфическая сенсорная репрезентация внешне по отношению к внешнему миру или внутренне по отношению либо к хранимому в памяти, либо к сконструированному переживанию. К примеру, когда мы видим что-то, это находится во внешнем мире, в памяти или в нашем воображении?

Согласно модели НЛП, люди зачастую используют предпочитаемую или наиболее высокоценимую репрезентативную систему и ориентацию для определенных заданий и контекстов. Различия в предпочитаемых репрезентативных системах часто объясняют различия в деятельности всмысле различных действий по обучению. К примеру, представьте следующее взаимодействие. Ребенок, у которого проблемы с правописанием, говорит со своим учителем:

Ученик: Особого воодушевления я что-то не *чувствую* в обучении правописанию.

Учитель: Хорошо, я думаю, если мы внимательнее *посмотрим* на твою проблему, ты *увидишь*, что не так уж и трудно выучить эти слова.

Ученик: Но их нельзя пощупать, *потрогать*.

Учитель: Просто ты не стараешься. *Смотри* на них повнимательней.

Ученик: Все равно, я их не *чувствую*.

Учитель: Обрати внимание на то, что я стараюсь *показать* тебе. *Сконцентрируйся* на своей работе. Небольшое усилие, и все станет *ясно*.

Ученик: А, ну да. Наверное, это чувствуется как еще один скучный день в школе.

Р.Д.: К сожалению, такая беседа типична и часто происходит в школе между учителями и учениками. Учитель с добрыми намерениями и учащийся с подлинным желанием учиться не в состоянии объединиться вокруг процесса обучения. В приведенном выше примере учащийся говорил о важности *чувств* как о части процесса обучения, в то время

как учитель был сконцентрирован на визуальном аспекте задания.

С точки зрения модели РОСЭ, и ученик, и учитель только выиграли бы, расширив свои познавательные планы.

Ученику нужно научиться расширять свои зрительные (и возможно, слуховые) способности в отношении правописания. Учитель должен расширить свои способности в понимании речевых ключей ученика и соответствовать первичной репрезентативной системе учащегося, чтобы установить с ним контакт. К примеру, учитель мог бы начать с признания или «определения» потребности учащегося в ином чувстве к правописанию, а затем «повести» ученика на развитие зрительной стратегии в обучении правописанию.

Необходимая предпосылка модели РОСЭ состоит в том, что запоминаете ли вы имена, учитесь ли правописанию, алгебре, иностранным языкам или взаимодействию с людьми, это происходит с привлечением чувственных репрезентативных систем — и нужно помочь оппоненту задействовать его системы. Взаимодействуя с окружающим миром, вы видите вещи, вы слышите их, чувствуете, обоняете, пробуете их на вкус. После этого создаются ментальные карты этих специфических типов сенсорной информации. Вы вводите сенсорную информацию, храните и организовываете ее, подключая нейрологически и лингвистически информацию к другим репрезентациям — к другим внутренним образам, звукам, ощущениям, запахам и вкусам.

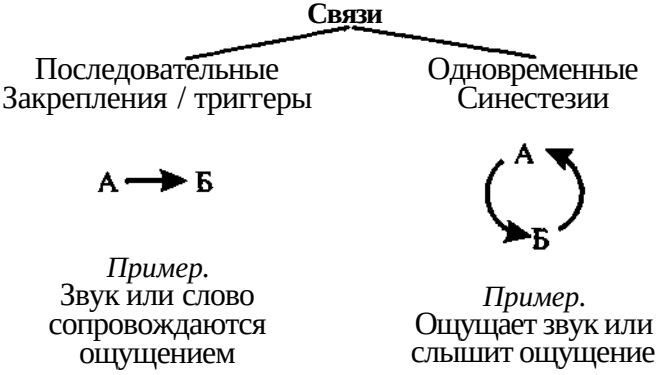
«С» в модели РОСЭ обозначает связи, определяющие, как специфическое действие или сенсорная репрезентация связаны с другими репрезентациями. К примеру, не связано ли что-то замеченное во внешней среде с внутренними чувствами, запомненными образами, словами? Не связано ли специфическое чувство со сконструированными образами, воспоминаниями звуков или других чувств?

Имеются два основных способа связи репрезентаций воедино: последовательный и одновременный. Последовательные связи действуют как *закрепления*, или триггеры, запускающие одну репрезентацию за другой в линейной последовательности. Одновременные связи происходят в виде так называемых синестезий. Связи синестезий относятся к текущему наложению между сенсорными репрезентациями. Определенные качества чувств могут быть

связаны с определенными качествами воображения — к примеру, визуализация формы звука или звуки цвета. Безусловно, оба эти типа связи необходимы для мыслительной, изучающей, творческой **и** обычной организации наших переживаний.

Результат «Р» в модели РОСЭ имеет отношение к результату, эффекту или цели каждого этапа в процессе мышления. К примеру, функция этапа могла состоять в том, чтобы генерировать или вводить сенсорную репрезентацию, испытывать или оценивать специфическую сенсорную репрезентацию или оперировать с целью изменения определенной части переживания или поведения в отношении к сенсорной репрезентации.

По нашему представлению, то, что составляет разницу между, скажем, «хорошим орфографом» и «плохим орфографом», является способом, которым они ориентируют и связывают свои чувства и сенсорные репрезентации вместе. У них, можно сказать, различные «рецепты» орфографии.



Типы связей между сенсорными репрезентациями

Т.Э.: В качестве аналогии, к примеру, возьмем соревнование по кулинарному искусству, где Том, Джулия и я каждый пекли шоколадный кекс. По мере выпечки кексов мы записывали количества различных используемых продуктов, способы их смешивания, время и температуру выпечки. Представьте, что когда мы закончили, у всех получи-

лись разные шоколадные кексы. После дегустации, одна¬ ко, все мы согласились, что кекс у Тома вышел лучше всего. Если бы мы захотели знать, как у Тома это получи¬ лось, с тем, чтобы самим приготовить такое же пирожное, нам пришлось бы взять его рецепт и выяснять, как он гото¬ вил свое пирожное, что он делал не так, как Джулия или я.

Р.Д.: Именно так мы и полагаем, что основная разница между «хорошим орфографом» и «плохим» заключается в умственном «рецепте», которым они пользуются для до¬ стижения специфического умения. Можно привести и еще одну аналогию верной стратегии — это как правильный на¬ бор номера телефона. Если дом горит и необходима по¬ мощь, вы должны набрать 911 или принятый в вашей мест¬ ности код пожарной части. С другой стороны, если же хо¬ чется заказать пиццу, потребуется набирать уже другой номер.

Т.Э.: Можете позвонить моему дядюшке, уж он-то номер знает.

Р.Д.: Одна из сложностей в области образования, связан¬ ная с такими мысленными «номерами телефонов», состо¬ ит в том, что большинству не удается найти правильный «номер». Иными словами, если спросить:« Как вы это сде¬ лали?» — они отвечают: «Я не знаю» или «Ну, сделал и все». Особой информации из такого ответа не почерпнешь. Да¬ же не извинятся за это.

Поэтому важно иметь определенные способы получе¬ ния такой информации; дело не в том, что они сознательно ее от вас прячут. Я думаю, что это результат основного фе¬ номена обучения, заключающегося в том, что «чем больше изучаешь что-то, тем меньше знаешь, что делаешь». К при¬ меру, когда только учишься водить машину, нужно напо¬ минать себе не забыть проверить зеркала, отпустить руч¬ ной тормоз, посмотреть вперед и назад и т.д. Позже это по¬ ведение становится настолько автоматическим, что уже нет необходимости вообще о нем вспоминать. Можно при этом сосредоточенно думать о чем-то и управлять маши-ной вполне эффективно и безопасно.

Иными словами, мы знаем, что изучили что-то хорошо когда можем делать это без особого внимания. Когда я учился играть на гитаре, я. знал, что начинаю на самом деле приобретать навык, когда смог говорить с кем-то и при

этом играть, а не все время концентрировать все свое внимание на нотах. В этом состоит преимущество опытного от новичка — не нужно тратить впустую время, думая о выполняемой работе. Но в этом-то как раз и состоит проблема для того, кто пытается выяснить, как делается то, что делается естественно. Проблемой становится также и то, когда вы стараетесь определить что-то, что вы уже делаете.

Т.Э.: Те из вас, кто сначала учился управлять машиной с автоматической трансмиссией и затем пытался учиться управлять машиной со сцеплением, может, вероятно, понять, о чем говорит Роберт.

Р.Д.: Чтобы приспособить стратегию, следует знать, что вы уже думаете о ней. Способность знать то, как вы думаете, называется «метапознанием». Одно из преимуществ НЛП состоит в том, что оно обеспечивает средства для способности в некоторой степени «считывать мысль». Имеются определенные виды вербальных и невербальных ключей, которые люди показывают, когда набирают те внутренние телефонные номера, которые помогают вам узнать что-то о том, что происходит внутри их разума.

ПКЖДМмодель

Р.Д.: В наших упражнениях по динамическому обучению мы задействуем слушателей в различных учебных задачах, отмечая, какие части нервной системы используются в данных аспектах задания. Для этого потребуется определенный способ идентификации, какие чувства или комбинации чувств мобилизуются. НЛП различает типы понятий и стратегий, что помогает определиться. Мы собрали эти различные ключи в то, что называем модель ПКЖДМ:

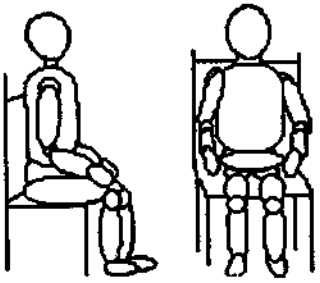
Поза.
Ключи доступа.
Жесты.
Движения глаз.
Модели речи.

Поза

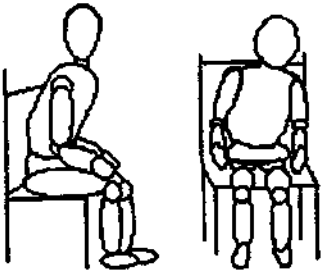
Люди часто принимают традиционные, обычные позы, когда думают или учатся. Эти позы могут указывать на ис-

пользуемую репрезентативную систему. Вот несколько типичных примеров:

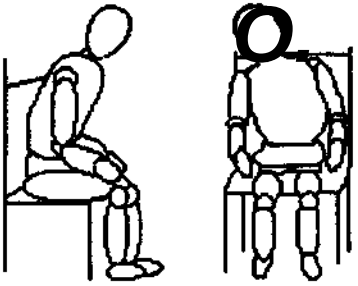
а. Визуальный: *откинувшись назад, с поднятой головой и округлыми плечами, неглубоким дыханием.*



б. Слуховой: *тело наклонено вперед, голова вскинута, плечи отведены назад, руки сложены.*



в. Кинестетический: *голова и плечи вниз, дыхание глубокое.*



Ключи доступа

Когда люди думают, они запускают определенные типы репрезентаций: изменяется частота дыхания, невербально «ворчат и постанывают», меняют выражения лица, «хрустят» пальцами, потирают голову и так далее. Некоторые из них характерны только данному индивиду, и их следует «калибровать» под него. Многие из этих «ключей доступа», однако, связаны со специфическими сенсорными процессами:

а. **Визуальный:** очень неглубокое дыхание, глаза скошены, голос высокий, темп речи ускорен.

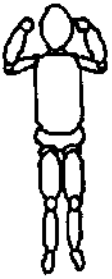
б. **Слуховой:** дыхание диафрагмой, сдвинутые брови, колебание высоты тона и темпа речи.

в. **Кинестетический:** глубокий брюшной тип дыхания, пониженный тон голоса, темп речи замедлен.

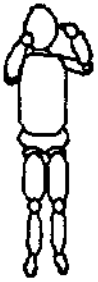
Жесты

Люди также часто прикасаются или используют жесты, указывающие на орган чувств, способствующий мышлению. Вот типичные примеры:

а. **Визуальный:** *касаются или указывают на глаза; жестикуляция выше уровня глаз.*



б. Слуховой: *указывают на уши, жестикуляция около ушей; касаются рта или подбородка.*

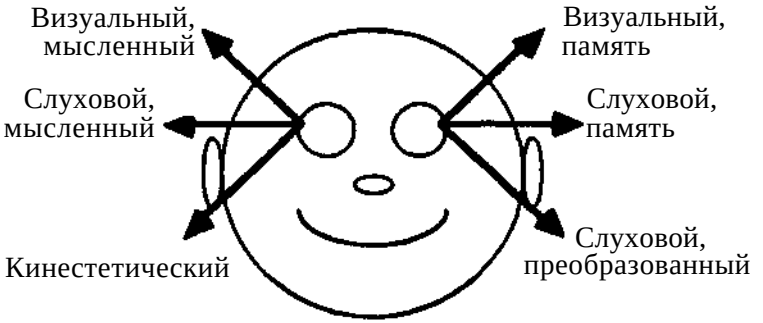


в. Кинестетический: *касаются груди и области живота; жестикуляция ниже шеи.*

***Движения** глаз*

Другой ключ дают движения глаз. Для подготовки нервной системы к ощущению или к восстановлению информации имеются определенные типы ключей, которые «взводят» нервную систему. К примеру, положение глаз играет роль в нейрофизиологической организации, облегчающей репрезентацию информации или ее восстановление в памяти. Если вы хотите помочь кому-то подготовиться визуализировать что-то, то есть создать мысленный образ, нужно заставить индивида поднять голову и глаза вверх. Если вы хотите подготовить кого-то что-то глубоко почувствовать, нужно заставить индивида опустить голову и глаза вниз. В модели НЛП глаза не только «окна души», это также окна в то, как кто-то думает. Они также являются средством помощи людям подготовиться использовать

свою нервную систему для учебы. НЛП категоризировало эти ключи в следующую модель:



Движения глаз и репрезентативные системы

Модели речи

Исходный метод нейролингвистического анализа состоит в поиске специфических речевых оборотов, например, предикатов, указывающих специфическую нейрологическую репрезентативную систему или субмодальность, и определении, как эта система или качество используются в глобальной программе мышления. Подход НЛП состоит в серьезном отношении к высказываниям о своих чувствах. К примеру, если кто-то говорит: «Я чувствую, что что-то происходит», — мы на самом деле полагаем, что он чувствует.

Т.Э.: Если кто-то говорит: «Да, я *вижу* к чему вы клоните», — мы выводим, что у индивида на самом деле возникает образ, основанный на словах. Аналогично, если ученик говорит: «Я не поримаю этого. Я не *вижу* смысла в этих словах», — мы интерпретируем слова ученика так: «Я не могу создать образ из этих слов» и «пока я не смогу создать образ, я не пойму».

Р.Д.: Если ученик говорит: «Что-то мне *говорит*, что это будет трудно», — мы полагаем, что, вероятно, имеется некая программа, сообщающая ученику о трудностях.

Самое интересное в НЛП то, что мы понимаем людей в определенном отношении буквально. Речь часто является прямым отражением или эхом психического процесса, который используется индивидом на более глубоком уровне.

Ниже приведен перечень типов слов, которые могли бы быть ключами зрительного, слухового или кинестетического (чувства и ощущения тела) процессов. Будучи не только ключами к тому, как люди мыслят, эти слова также являются характеристикой речи, которую можно использовать, чтобы быть более точным, либо при построении раппорта, либо во время инструктажа.

Зрительный	**Слуховой**	**Кинестетический**
смотри	слышать	схватывание
гляди	слушать	касание
вид	звук	чувство
ясный	резонансный	крепкий
яркий	громкий	тяжелый
образ	слово	трогательный
туманный	шумный	грубый
прояснить	трезвонить	связывает
показ	сказать	пошевеливайся

Определение эффективного состояния обучения

В динамическом обучении состояние физиологии индивида столь же важно, как учебный материал, который ему преподносят. Нейрофизиологическая готовность столь же важна, как и инструкции, которые индивид получает.

Чтение книги вне состояния готовности не приведет к полному задействованию нервной системы, необходимой для эффективного запоминания. Будучи учителем или писателем, можно предложить много информации, используя верный язык, правильные презентации и методы, но идейное содержание — это лишь полдела. По другую сторону находится «приемник», который должен быть включен на прием.

В качестве первой задачи по динамическому обучению определите ключи, сопутствующие вашим собственным эффективным состояниям обучения. Затем, читая книгу, убедитесь, что вы способны полностью предаться этому состоянию.

Идентификация поведенческих ключей, ассоциируемых с определенным состоянием, часто наиболее легко

осуществима через процесс, известный как «сравнительный анализ» в НЛП. Сравнительный анализ включает сравнение специфического процесса или переживания с другим переживанием, который совершенно отличен. Это помогает вывести на авансцену наиболее значительные различия.

Поза и обучение

Вспомните время, когда вы были способны учиться легко и эффективно. Полностью отдайтесь этим переживаниям и отметьте, что происходит с вашей физиологией. Рисунки на следующей странице наиболее ясно представляют позы, которые вы принимаете, когда находитесь в этом эффективном состоянии обучения.

Вспомните время, когда вы старались учиться, но застревали или отвлекались. Поместите себя в это переживание и отметьте, что другое происходит с вашей физиологией. Обведите рисунки, которые больше всего представляют ваши позы, когда вы «застряли» или отвлечены (выберите и вид спереди, и вид сбоку).

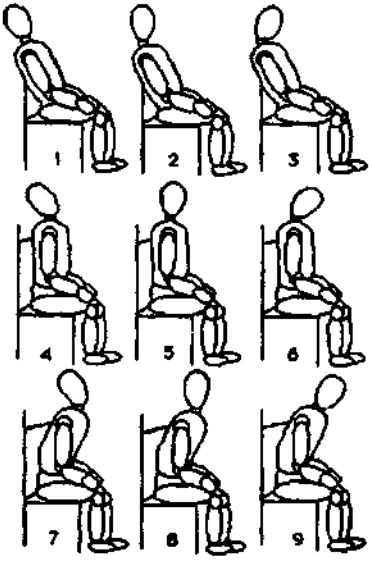
[Примечание: Если вы больше используете слух или кинестетику при обучении, вам захочется иметь партнера, который наблюдал бы за вами. Или смотритесь в зеркало, когда находитесь в эффективном или отвлеченном состояниях обучения.]

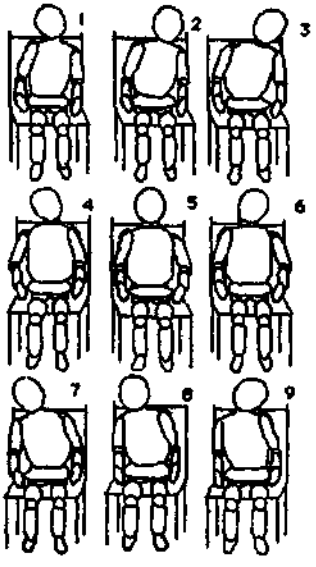
Жесты и обучение

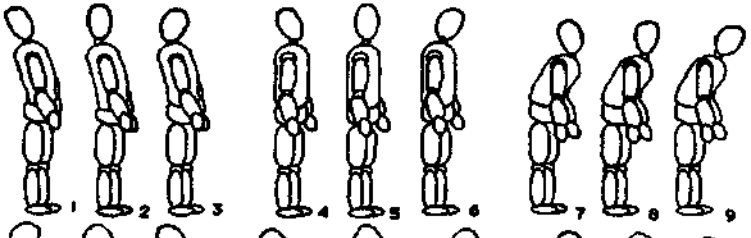
Снова перенесите себя в переживание, в котором были способны учиться легко и эффективно, и обратите внимание на свою физиологию. Обведите рисунок из следующей группы, представляющей жесты, наиболее часто используемые в эффективном состоянии обучения, или пририсуйте жесты к рисунку справа.

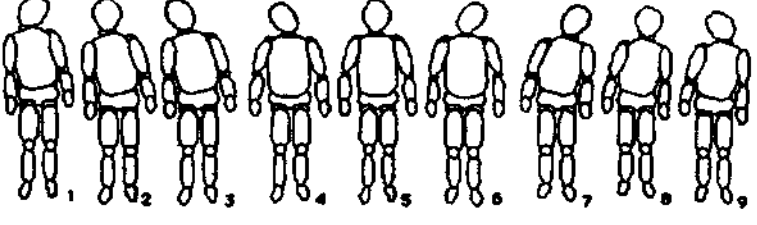
Вернитесь к переживанию, в котором вы «застревали» или отвлекались. Отметьте квадратиком рисунок из следующей группы, представляющей жесты, наиболее часто используемые в отвлеченном состоянии, или пририсуйте жесты к рисунку справа.

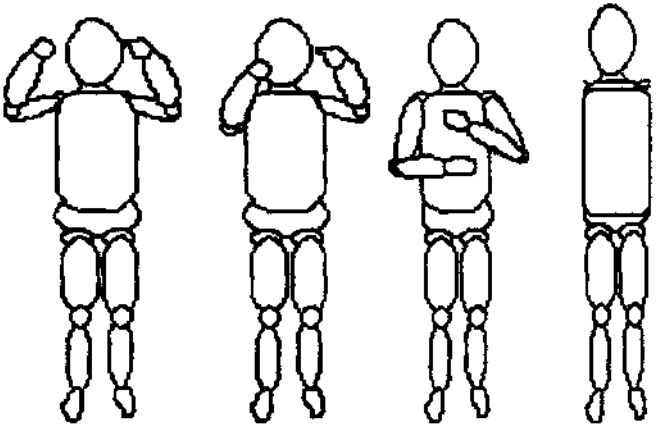
[И опять, если вы больше используете слух или кинестетику при обучении, вам захочется иметь партнера, который наблюдал бы за вами. Или смотритесь в зеркало, когда


1
2
3
4
5
6
7
8
9


1
2
3
4
5
6
7
8
9

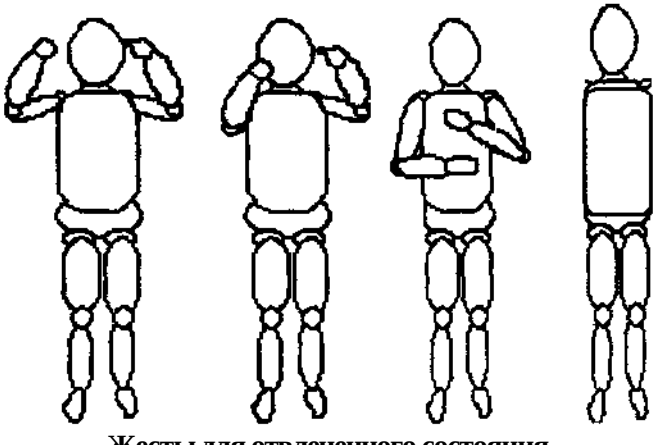

1
2
3
4
5
6
7
8
9


1
2
3
4
5
6
7
8
9



Жесты для эффективного состояния обучения

находитесь в эффективном или отвлеченном состояниях обучения.]

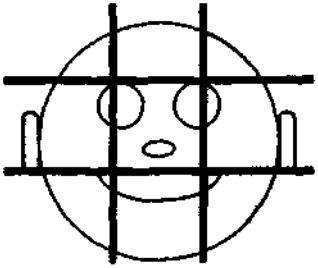


Жесты для отвлеченного состояния

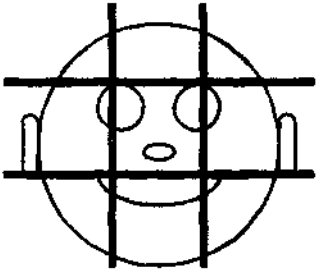
Положение глаз и обучение

Еще раз сравните переживания эффективного состояния обучения с отвлеченным состоянием. На диаграммах ниже показаны: а) какое положение глаз больше всего ас-

социируется с вашим эффективным состоянием обучения и б) какое положение глаз больше всего ассоциируется с отвлеченным состоянием. Если больше одного, укажите последовательность или порядок обычного движения глаз. Можно использовать или числа, или стрелки.



Эффективное состояние обучения



Отвлеченное состояние обучения

Глава 2

Запоминание имен

Общий обзор главы 2

- Упражнение по называнию.
- Стратегии вызывания в памяти имен.
- Краткое изложение эффективных стратегий по запо¬минанию имен.

Запоминание имен

Р.Д.: Чтобы познакомить с тем, как мы используем фундаментальные принципы и понятия динамического обучения на наших семинарах, мы часто начинаем с исследования стратегий запоминания имен. Запоминание имен — хорошая стратегия обучения для начала, поскольку является выверенным заданием обучения и обладает очевидным доказательством успеха. Такую стратегию можно попробовать сразу — индивид либо запомнит чье-то имя, либо не запомнит.

Упражнение по называнию

Чтобы представить слушателям имена друг друга, мы начинаем наш семинар по динамическому обучению с построения раппорта между слушателями, где индивиды получают возможность познакомиться друг с другом. Мы просим, чтобы они переиначили свои имена и вслед за именем написали какую-то свою отличительную способность, что-то, в чем они преуспели. Это может быть что угодно: сочинительство, музыка, творчество, чтение.

В оптимальной среде обучения каждый мог пользоваться преимуществом другого, тем, что другой должен был предложить в смысле своих ресурсов, навыков и способностей.

Поэтому мы просим, чтобы каждый записал способность, которой мог бы поделиться с другими, и показывал бы эту способность вместо своего имени. Затем их инструктируют задать четыре вопроса:

1) *Кто вы ?* Имя — это только один ответ; это только часть ответа. С чем вы себя идентифицируете? Что соотносится с вами лично или с вашей профессией?

2) *Почему вы здесь ?* Почему вы хотите учиться? Почему вы включились в обучение или преподавание? Сообщите мне о чем-то на самом деле важном для вас; что значит для вас обучение? Не на этом специфическом семинаре, а обучение вообще. Вы многого об этом семинаре не

знаете, но вы здесь, потому что обучение имеет для вас значение. Оно связано с вами, вы мотивированы.

3) *В чем заключается та способность, которую вам хотелось бы развить ?* Не та способность, которую вы присовокупили к своему имени, а другая, которую хотели бы развить больше.

4) *В каком поведении вы преуспеваете, но хотели бы узнать больше о том, как это у вас получается* ?Вы в чем-то преуспеваете, но вы не обязательно знаете, как у вас это получается так хорошо. К примеру, кто-то умеет ходить на лыжах, но не знает, как научить этому другого человека. У кого-то хороший контакт с некоторыми учениками, но он не знает точно почему. Можно быть настоящим творцом в определенных областях, но не полностью осознавать, как это получается. В сущности, это поведение, в котором вы знаете ЧТО, но не знаете КАК.

После того как они зададут эти четыре вопроса — 1. Кто вы? 2. Почему вы здесь? 3. В чем заключается та способность, которую вам хотелось бы развить? 4. В каком поведении вы преуспеваете, но хотели бы узнать больше о том, как это у вас получается? — они могут спрашивать «Как вас зовут?»

Поскольку слушатели курса встречаются с другими участниками, они способны обратить внимание на способности, которыми другие слушатели должны поделиться. Это создает контекст, в котором раскрываются и потенциально общедоступные отношения, и задачи.

Когда они возвращаются из этого упражнения, мы спрашиваем, встретил ли кто-нибудь новых людей и может ли вспомнить все их имена. Мы также спрашиваем, сколько тех, кто не может запомнить тимен новых людей, с которыми повстречался. Затем мы это изучаем и сравниваем их умственные стратегии по запоминанию имен. Ниже приводится пример того, как мы «выявляем» эти стратегии в группе.

Стратегии вызывания в памяти имен

Р.Д.: Линда, вы обладаете способностью хорошо запоминать имена. Как именно вы запоминаете чье-то имя?

Линда: Я спрашиваю несколько раз.

Р.Д.: Вы все время повторяете: « Как вас зовут?» «Как вас зовут?» «Как вас зовут?»

Линда: Нет, я поговорю немного, а потом спрошу: «Так как ваше имя?» Тогда-то оно и западает.

Р.Д.: Как именно вы делаете это?

Линда: Как будто окошко открывается. Оно туда и западает.

Р.Д.: Интересно получается, я заметил, когда вы говорите «оно туда западает», ваши глаза двигаются вверх и налево. В НЛП это говорит о чем-то важном, происходящем в вашем разуме. Давайте пройдем последовательность постепенно. Прежде всего вы говорите, что подготавливаетесь для этого, «открываете окошко». Когда вы спрашиваете об имени второй раз, вы готовы, «чтобы запало». Такая готовность — важная часть обучения. Даже наиболее простые задания, по-видимому, задействуют последовательность: приготовиться, целься, огонь. Многие, однако, думают, что обучение — это только огонь, огонь, огонь! Готов ты или не готов.

Линда: Мне приходится возвращаться к теме и узнавать имя снова. Я приношу извинения и говорю: «Извините, но скажите еще раз, как вас зовут». Так я закрепляю. Имя есть. И потом я помню его.

Р.Д.: Безусловно, самая волшебная вещь состоит в том, что происходит между тем, как «имя есть» и «я помню его».

Линда: Меня больше волнует тот факт, что я не помню, что мне говорят в первый раз.

Т.Э.: Это вас мотивирует заставить человека сообщить свое имя второй раз?

Линда: Да. Я не помню имя, а говорю об очень личных вещах.

Т.Э.: Таким образом, вы полагаете, что важно помнить чье-то имя, если вы собираетесь говорить об очень личном. И если вы не помните его с первого раза, невозможно продолжать разговор, пока не узнаешь имени.

Линда: Мне трудно поддерживать такую беседу

Т.Э.: Что происходит вначале, когда вы впервые спрашиваете об имени. Не безразличие ли это?

Линда: Да я его просто не слышу. Простая формальность.

Т.Э.: Все правильно, вы просто не готовы знать имя на этом этапе.

Линда: Я даже не помню, слышала ли его.

Р.Д.: Таким образом, эта готовность настраивает вас на то волшебство, которое происходит между временем, когда вы получаете имя и когда запоминаете его. Когда кто-то сообщает вам свое имя, что происходит сразу же, как вы получаете имя? Подумайте о ком-то в этой группе, чье имя вы узнали. Что вы делали после того, как услышали имя во второй раз?

Линда: Включилась ассоциация. Ее имя — Сью, а у меня сестра по имени Сьюзен. Я поговорила немного об имени. Потом я спросила ее: «Вам нравится, когда вас называют Сьюзен или Сью?» Она сказала «Сью». Вот так я и запомнила. Я как бы загрузила имя.

Р.Д.: «Загрузила...». Но как загрузила?

Линда: Я решила, что это важно. Я поступила также с Дианой. У меня есть подруга по имени Диана, и Диана напоминает ее. Ее имя — Диана Г Вот я о ней и подумала.

Р.Д.: Таким образом, вы стараетесь сопоставлять имя с другими людьми, важными для вас.

Линда: Всегда.

Р.Д.: (обращаясь к группе) Это первое приближение к тому, что мы называем «стратегией» в НЛП. Это своего рода программа: я беру имя индивида и пробую сопоставлять его с другими людьми, с кем у меня уже сложились отношения. Это программа, которая присоединяет имя к чему-то, что является уже важным для меня, — что принадлежит долгосрочной памяти, а не краткосрочной. «Запоминание» предполагает, что об этом уже «поминают», то есть помнят. В некотором смысле Линда говорит вот что: «Пытаясь запомнить имя, я задействую больше нервной системы в процессе, подключая ее непосредственно к себе или вещам, которые являются уже важными для меня».

Линда: Я придумываю имена для людей, если я не помню их или если они не вызывают ассоциации. Вот если бы Диана не напоминала Диану или имя Сью не было бы похожим на имя моей сестры, тогда бы я придумала имена для них. И я бы заставила их разрешить мне называть их так. Это могло бы быть как прозвище, например, «Тигр». Я, наверное, напоминаю торговца подержанными автомобилями, но называть людей хочу чем-то значащим. Назову «Булочкой», ведь что-то сладкое всегда хорошо.

Лайза: Линда, вы и к имени что-то добавляете. Она называет меня «Лайза — Бонита».

Линда: Я изменяю значение имени так, чтобы запомнить.

Р.Д.: (обращаясь к группе) Хочу обратить ваше внимание на следующее. Некоторым может поначалу показаться, что я анатомирую опыт и поведение Линды, но это не так. На самом деле, часть причины, почему я хочу обратить ваше внимание, состоит в том, что это на самом деле средство узнать кого-то лучше. У людей в разговоре свой собственный язык знаков. Этот язык знаков зачастую разделяется большим количеством людей. Но обычно ни один из нас не обращает особого внимания на него. К примеру, каждый раз, когда Линда говорила: «Я делаю имя важным для себя», «Я подключаю его к чему-то», «Я придаю ему значение», она делала знак руками, касаясь руками живота.

Т.Э.: Руки она прижимала к себе. Это существенно, что ее руки не отходили от тела. Они прижимались к телу

Р.Д.: Линда раскрыла руки, отведя их далеко от тела, когда сказала, что она хочет называть людей чем-то значащим. Для нас это не просто случайные движения. Они представляют язык знаков, к которым я мог бы захотеть присоединиться в общении с Линдой, особенно если речь идет о чем-то важном (прижимает руки к своему животу — общее оживление). Иными словами, это жесты, которые я мог бы задействовать в качестве посылов и метапосылов. Я люблю использовать их, чтобы показать, что я на самом деле обратил внимание на все, что делал индивид, общаясь со мной. Также в НЛП такие жесты указывают, какими чувствами пользуется индивид.

Т.Э.: Давайте сравним стратегию запоминания имен Линды с другими стратегиями. Как ваше имя?

Буч: Буч. Буч — это прозвище[1].

Т.Э.: Уж не Линда ли дала вам это прозвище? (Смех.)

Буч: Нет.

Т.Э.: Мне просто хотелось проверить, как далеко она зашла. Буч, вы тут познакомились с кем-нибудь?

Буч: Да.

Т.Э.: Ну и как его или ее зовут?

Буч: Патрисия.

Р.Д.: Как вы запомнили имя Патрисии?

Буч: Я посмотрел ей в глаза и попробовал на самом деле услышать имя.

Р.Д.: Это отличается от стратегии Линды.

Линда: Да. Я не слышу имени.

Р.Д.: Буч смотрит в глаза. Буч, так что это дает? Когда вы стараетесь услышать имя, что это значит для вас на самом деле — услышать имя?

Буч: Усвоить его каким-то образом. (Руки прижимает к животу.)

Т.Э.: (Обращаясь к группе) Вы увидели только что его язык знаков? Он сказал, что он «усваивает это каким-то образом», и руки прижал к животу. Есть, вероятно, определенное чувство, идущее внутрь Буча, когда он запоминает имя.

Р.Д.: Я думаю, важно, что он не только слышит своими ушами, но он слышит телом.

Буч: Также, я полагаю, очень важно, что я знаю имя. Имя я сверяю с человеком. Я знаю имена всех своих учеников, а их в классе 32. Я знаю их имена уже в первый день, прежде чем они уходят домой, для меня это важно.

Р.Д.: Буч говорит, что он «сверяет» кого-то с его именем. Все равно, как если имя обозначает личность. Запоминание имен имеет отношение к оценке индивида. Это может также иметь отношение к тому, какую из наших репрезентативных систем мы ценим наиболее высоко. Раньше я полагал, что люди не помнят имен, потому что они не думают,

[1] Butch — грубиян *(англ.). — Прим. перевод.*

что они важны. Они помнят лица. Или они помнят места, но не обязательно имена. Я думаю, и для Буча, и для Линды очень важно, что данный слуховой элемент — имя — является знаком уважения.

(К Бучу) Вы говорите, что для вас важно запомнить имя. Ваши процессы, похожи ли они на процессы Линды? Стараетесь ли вы ассоциировать имя с кем-то или чем-то важным для вас? Или у вас иная стратегия?

Буч: Лица. Я определенно вижу лицо — лицо прилагается к имени.

Р.Д.: Как именно вы прилагаете лицо к имени?

Т.Э.: Ну, например, ученик у вас в классе, как вы прилагаете имя к его лицу? Как это на самом деле происходит? Вы сознаете это?

Буч: Должно что-то быть у этого индивида, какая-то характерная черта. Иногда я нахожу, что имя подходит лицу. И это помогает мне запомнить лицо.

Т.Э.: Характерная черта — это о внешности или о внутреннем содержании?

Буч: О том, какой человек. Как одет, как причесан.

Т.Э.: То, что можно узнать в первый день в классе.

Р.Д.: Давайте исследуем это немного. Какое имя подошло бы одежде?

Т.Э.: **Взять** хотя бы Джорджа.

Буч: Джордж для меня всегда выглядит вполне определенно. По некоторым причинам такое имя соответствует не только внешности, но и поступкам, походке, манере говорить.

Р.Д.: (обращаясь к группе) Таким образом, имя и для Буча, и для Линды не является функцией концентрации на звучании имени, но это функция концентрации на личности. Такая концентрация выглядит на самом деле важной. Линда говорит: «Я даже не пытаюсь услышать имя. Я стараюсь обратить внимание на человека». И Буч, и Линда чувствуют, что имя индивида имеет определенное отношение к личности. Имя для них не просто формальность, но имеет связь с налаживанием определенных отношений или с качеством отношений.

Т.Э.: (Бучу) Когда дети выходят из класса в тот первый день, вы сознаете, что уже знаете их имена? Когда, их уже нет — они ушли. Как вы знаете, что их нет, а вы знаете их имена?

Буч: Я же зову их по имени в течение дня. Прилагаю имя к лицу.

Р.Д.: «Прилагаете». Слово очень интересное, по моему мнению, потому что в обучении прилагать одно к другому, безусловно, очень важно. Как именно вы прилагаете одно к другому?

Буч: Я вижу лицо умозрительно. Я визуализирую.

Р.Д.: (обращаясь к группе) Отметьте, как глаза Буча двигаются вверх, когда он говорит о визуализации. (Бучу) У вас и образ имени возникает?

Буч: Я полагаю, что да. Да. Определенно там присутствует лицо.

Т.Э.: Вы воображаете имя уже в буквенном выражении? Оно как-то представлено?

Буч: Это своего рода умозрительное слово.

Р.Д.: Одна стратегия запоминания имен, которую мы обнаружили в людях, способных хорошо запоминать имена, состоит в воображении лица с последующим наглядным образом имени и прикреплении этого образа к личности индивида. Некоторые представляют как бы табличку с именем. Вы визуализируете имя, соответствующее лицу. Я думаю, соединитель, который соединяет имя и лицо вместе, является не просто умозрительным образом. Он представляет собой феномен пробуждения чувства важности, о котором говорили Буч и Линда, или это ассоциация с чем-то значимым. Безусловно, не всегда приходится видеть написанное имя. Но даже если имя не написано, вы представляете имя как слово, Буч?

Буч: Да.

Р.Д.: Линда, когда вы запоминаете имена людей, вы тоже видите имя как слово?

Линда: Нет, так я его не вспомню. Его так трудно туда вложить, а извлечь и подавно... Нет. Оно вызывается, но не в виде написанного слова. Всплывает. Вызывается.

Т.Э.: (обращаясь к группе) Вслушайтесь в одно из слов, ко¬торые она использовала. Она потянула руку к уху и сказала, что оно «вызывается».

Р.Д.: (Линде) Значит, вы «вызываете», а не «высматривае¬те» его.

Т.Э.: Оно вновь звучит, вызывается, проигрывается, но не получает зрительного образа.

Р.Д.: С другой стороны, я заметил, что глаза Линды — все еще посматривают наверх, совсем как у Буча, когда он ви¬зуализирует. А раньше Линда говорила об «открывающем¬ся окошке». Не зря говорится, что глаза — это окна души. В НЛП положение глаз дает информацию о том, какой сенсорный процесс происходит внутри разума. Смотреть вверх обычно означает визуализацию.

Линда: Забавно, даже при том, что я знаю об НЛП и о поло¬жении глаз, я не могу не смотреть вверх. И ничего не могу с собой поделать, даже при желании.

Р.Д.: Вы подразумеваете, что не делаете этого специально, чтобы нам с Тоддом не ударить в грязь лицом с нашим НЛП. Не прикидываетесь дубом.

Т.Э.: Дубом? (Смех.)

Р.Д.: Ну ладно, надо было назвать что-то другое.

Т.Э.: Зачем. Давайте зреть в корень.

Р.Д.: Ох, куда-то нас понесло не в ту степь.

Т.Э.: Я всего-то пытаюсь удобрить почву то есть идею.

Р.Д.: Ну а я собираюсь пресечь все в корне.

Т.Э.: Не слишком ли весело для такого серьезного предме¬та, как обучение. Кому весело, может «остаться».

Р.Д.: Ну что натворил этот Тодд, теперь уже все в аудитории смеются. Вы нарушили ход занятия. Народ в таком пре¬красном расположении, что теперь им никогда не забыть матери... материала. Как вспомнят, так... Как можно по¬зволить такое? (Обращаясь к группе) Живо открывайте свои амбарные книги и начинайте чувствовать себя плохо. Думайте: «Усердие и только усердие».

(Линде) Теперь вернемся к более серьезным вопросам. Если бы я произнес имя Сью, вы знаете, о ком я говорю?

Линда: Конечно.

Р.Д.: То есть у вас возникает образ Сью?

Линда: Возникает как бы ощущение. Я знаю, где она. Я как бы вижу ее, потому что во мне ее имя. Но на самом деле это не то, как она выглядит.

Р.Д.: Что же это тогда? Ну вот, когда вы думаете об этом, что происходит в вашем разуме или в вашем теле?

Линда: Это как бы ощущение ее. Честно признаюсь. Когда мы общаемся, я чувствую: «Теперь я, вероятно, увижу ее лицо, стоит только глаза закрыть». Это главным образом чувство, но я могла бы вспомнить некоторые из ее черт. Но не целиком лицо.

Р.Д.: Итак, вы вспоминаете черты. (Обращаясь к группе) Интересно исследовать, как вы используете и комбинируете свои чувства при обучении. Очевидно, при разговоре с кем-то вы привлекаете все свои чувства в определенной степени. В целом, информации на входе не слишком много по таким параметрам, как вкус, и по счастью, не так много ее в отношении запаха (смех); но вы знаете, люди пользуются духами или одеколонами. Когда вы стараетесь сделать что-то систематически, например, систематически запомнить имена 32 учеников за день, вам следует начать координировать сйои чувства во имя репрезентаций, которые будут продолжаться или останутся. Из высказываний Линды мне понятно, что она использует имя как точку наложения репрезентаций из других своих чувств, которые она ассоциирует с лицом, которому принадлежит это имя. Она использует зрение как систему ввода, чтобы найти главные черты индивида. Но репрезентативная система, которая на самом деле объединяет все это вместе, — ее кинестетика или чувственность, объединяющая все другие частицы из других ее чувств.

Линда: К примеру, я помню, если кто-то носит очки.

Р.Д.: То есть некоторые отличительные черты, например, ношение очков, сопровождают чувство.

Линда: Да. Я не смотрела на Диану. Но я вижу ее волосы. У нее симпатичная стрижка. И еще ресницы.

Р.Д.: (обращаясь к группе) Интересно отметить, что, говоря о волосах Дианы и ее ресницах, Линда показывала рука-

ми на себя. Она не показывала на Диану, а, наоборот, на свои собственные волосы и ресницы. Словно Линда вошла в другого человека и на секунду побыла им. (Линде) Может, вы пробовали примерить что-то от других на себя?

Линда: Да, то, что я нахожу привлекательным, я воспринимаю.

Т.Э.: Значит, вы склонны искать привлекательное в людях, чьи имена вы хотите запомнить?

Линда: Нет, это потому, что я хочу помнить имена всех.

Т.Э.: Даже если они ничтожества.

Линда: Уж я-то найду что-нибудь.

Р.Д.: К примеру, что вы помните о Тодде? (Смех.)

Линда: Я помню его сканирующий взгляд и как он вертит головой туда-сюда (поворачивает голову из стороны в сторону).

Т.Э.: (обращаясь к группе) Вы видели, как подражает ему? Словно она прикинула его поведение на себя.

Р.Д.: (Бучу) Буч, вы сказали, что связываете названия с характеристиками индивида. Вы делаете что-то подобное тому, что Линда описывает?

Буч: Да. Есть что-то, что я беру от ученика и помещаю внутрь. Особенно поведение, которое являются характерным или отличительным; «плохой ребенок», «хороший тип», «грустный ребенок». Определенно, это срабатывает.

Т.Э.: (обращаясь к группе) Буч будет покруче Линды. Он находит больше категорий поведения, сопутствующих именам. (Бучу и Линде) У меня есть другой очень важный вопрос для вас обоих. Спрошу-ка я сначала Буча. Когда вы проходите через свою стратегию запоминания имен со всеми учениками в вашем классе, является ли это простым? На самом деле это трудная задача, требующая много усилий, или это просто?

Буч: Нет, для меня это просто.

Т.Э.: А как вы, Линда?

Линда: Это — больше, чем просто, это — забава. Я нахожу в этом удовольствие.

Р.Д.: Вот еще одна очень важная вещь в эффективной стратегии, с которой Тодд и я когда-либо сталкивались. Тут присутствуют оба качества — и простота, и забава. Специалисты по орфографии не чувствуют никакого труда, каждый раз сталкивался с правописанием, особых усилий им тут не требуется. Они говорят, что это просто и забавно. Один простой принцип нервной системы — если что-то приятно, нервная система хочет делать это больше. Если что-то неприятно, нервная система не хочет делать это больше.

Т.Э.: На нашем первом семинаре по динамическому обучению был один паренек, который сказал нам: «Я не делаю мою домашнюю работу. Особенно чтение. Это слишком трудно. Я не люблю и не хочу делать это». Мы попросили, чтобы он рассказал о чем-то, что он любит делать. Он сказал, что он любит компьютерную игру с темницами и драконами. Игра, надо сказать, не слабая. Чтобы играть, нужно много чего прочесть. Количество информации и память, которая для этого требуется, куда больше, чем нужно для большинства учебных заданий в школе. Я спросил, как часто он играет в эту игру. Он сказал: «Всякий раз, когда есть возможность». Если бы это зависело от него, играл бы он по 8, 9, 10 часов в день. Я спросил его: «Как ты можешь проводить за этим так много времени? Разве не трудно все это запомнить?» Он ответил: «Это — забава, и это просто, именно поэтому я и делаю это». Дело в том, что, если что-то стимулирует и приятно, оно не кажется трудным, тяжелым или требующим много усилий, даже если такое задание и сложно.

Возникает вопрос: «Как вы превращаете это в забаву?» Как вы превращаете запоминание имен в дело интересное и забавное? Те из вас, кому трудно запомнить имена, разве это забава для вас, разве это просто? Не требует ли это много усилий?

Как вы начинаете? Вопрос такой: с чего вы начинаете? Когда вы собираетесь участвовать в какой-то деятельности, начинаете ли вы с мысли: «Я плохо запоминаю имена, и поэтому я не смогу хорошо сделать это. Это всегда было трудно. Я никогда не мог делать это». С чего вы начинаете? Кто еще может запоминать имена? Джон, как вы начинаете?

Джон: Я должен установить отношения, и сюда входит узнавание личности моих учеников. Поэтому для меня важ-

но знать их имена. В классе мы превращаем все в шутку, что через тридцать секунд я смогу отбарабанить 30 имен. Затем я сообщаю им, как я делаю это.

Т.Э.: И как же вы это делаете?

Джон: Я создаю образ ученика сначала, а затем я его назы¬ваю.

Р.Д.: Таким образом, когда ученик сообщает вам имя, вы создаете образ этого ученика в голове?

Джон: Да, я визуализирую место ученика и его окружение. Если я вижу их не на своих местах, поначалу возникают трудности.

Р.Д.: Так что сначала важно их месторасположение. Это сложноватая стратегия для массового скопления людей, которые все время перемещаются.

Джон: Да, согласен. Но в такой ситуации у меня и мотива не будет запоминать имена.

Т.Э.: Джон — это совершенный пример человека С превос¬ходной стратегией для выполнения чего-то, но только в определенном контексте. Я думаю, что дело здесь не столь¬ко связано с элегантностью, или эффективностью страте¬гии. Тут больше завязаны убеждения и вопросы личности.

Джон: В самом деле, когда вы спросили: «Кто хорошо запо¬минает имена?» — я не поднял свою руку. Я на самом деле хорошо помню имена в классной комнате. Но себя к лю¬дям с хорошей памятью на имена не отношу

Р.Д.: (обращаясь к группе) Вы слышите, как Джон смеши¬вает способность запоминания имен с определением «ти¬па» человека. Это хорошая иллюстрация того, как мы отде¬ляем себя от использования или подтверждения своих спо¬собностей из-за смешений их со своей личностью.

Т.Э.: Именно поэтому я так убежден, что люди в сто раз ум¬нее, чем они о себе думают.

Р.Д.: Мы хотели бы дать вам всем теперь возможность об¬наружить, насколько вы умнее, чем думаете, посредством совместного упражнения.

Но сначала тем не менее я хотел бы поблагодарить на¬ших превосходных моделей... э... Лайзу?... э-э... Билла?... и э... Джека? (Смех, аплодисменты.)

Краткое изложение эффективных стратегий по запоминанию имен

Мы можем подвести итог того, что узнали о стратегиях запоминания имен, разделив информацию на две части: 1) убеждения о запоминании имен и 2) познавательный процесс, способствующий запоминанию имен.

Убеждения, которые кажутся наиболее уместными:

А. Имя индивида имеет определенное отношение к личности. Имя не просто формальность, но имеет определенное отношение к налаживанию отношений или к качеству отношений.

Б. Вы «легализируете» кого-то через использование его имени. Важно помнить чье-то имя, если вы собираетесь говорить с ним о чем-то личном.

В. Выучивание имени - это не функция концентрации на звуке, звучании имени, но это функция концентрации на личности.

Познавательный процесс, задействованный в эффективном запоминании имен, таков:

1. Начинайте с чувством, что вы хотите узнать человека.
2. Смотрите в глаза и старайтесь на самом деле услышать имя. Визуализируйте лицо индивида и «прикрепите» это лицо к имени. К примеру, создайте в голове образ индивида, услышьте его имя, а затем представьте его имя на табличке и «прикрепите» ее на лоб индивиду
3. Сконцентрируйтесь на характерных чертах индивида. Найдите черты, соответствующие данному индивиду, его особенность; не обязательно это внешний вид, а скорее что-то, что представляет его как личность, — то есть манера одеваться или причесываться, движения, походка, речь и т.д.
4. «Примерьте» некоторые характерные черты индивида. «Вложите» в себя те из них, которые наиболее для вас привлекательны.
5. Ощутите индивида и используйте имя для ассоциации с отличительными чертами, связанными с индивидом.

Некоторые полезные стратегии:

а. Ассоциируйте индивида с другими людьми, у кого подобное имя и с кем у вас уже близкие отношения. Это связывает имя с чем-то, что является уже важным для вас — с относящимся к долгосрочной памяти, а не к памяти краткосрочной.

б. Изобретайте имена для людей, если трудно запомнить их настоящее имя. Если невозможно получить чье-то имя, поскольку оно не вызывает ассоциаций, изобретайте имя или прозвище, например, «Тигр» или «Булочка».

в. Добавьте к имени что-нибудь, например, как называли Лайзу: «Лайза — Бонита».

Попробуйте эти стратегии. Найдите людей, чьи имена вы еще не знаете. Спросите, как их зовут, затем примените одну из этих стратегий, чтобы запомнить. Если пожелаете, можно начать со своей собственной стратегии запоминания имен и расширить ее немного. Прибавьте определенные элементы стратегий, которых мы коснулись. Смотрите индивиду в глаза или соотнесите его имя с чем-то, что вы уже знаете. Можно попробовать рифмовать имя индивида с определенными чертами, характерными для него. Постарайтесь начать с чувства, что вы хотите узнать этого индивида, и попробуйте позаимствовать у него какую-то черту

Т.Э.: Из трех наших примеров на самом деле очевидно, что основной элемент — это желание «легализации» индивида посредством использования его имени.

Джон: А чего мы добьемся, если запомним имена всех? (Смех.)

Р.Д.: У вас появится, действительно, на самом деле, доброе чувство, когда вы пойдете домой. Никакой внешней награды или одобрения вам не нужно. Эффективность обучения уже и есть награда.

Т.Э.: Стоит помнить имена людей, потому что никогда не знаешь, кого повстречаешь. Никогда не знаешь, с кем познакомишься. А Джону я скажу так: эх, заставить бы людей приплачивать вам, чтобы вы их помнили.

****

После упражнения

Р.Д.: Узнал ли кто-нибудь что-то интересное, с чем хотел бы поделиться с остальными в группе?

Линда: Я обнаружила, что обговариваю имена. Например, говорю: «Вас зовут Ирландка. Это так соответствует рыжим волосам».

Р.Д.: Значит, вы вкрапляете имя в разговор.

Женщина: Я не могу визуализировать индивида как фотографию, но я могу запомнить человека по действиям, например, вот если кто-то уронит тетрадь. Для меня поступки передают больше всего информации об индивиде.

Женщина: Я нашла, что если люди называют свое имя, а затем отходят, то так их трудно запомнить по имени. Словно продолжаешь идти за именем, а оно ускальзает от вас все больше и больше.

Р.Д.: Есть явление, которое мы называем «метасообщением», это сообщение о посыле. Наиболее часто метасообщения передаются внеречевой коммуникацией, которая сопровождает коммуникацию. Таким образом, то, о чем вы упомянули, означает, что если человек вам представляется, а затем как бы ускальзывает, он словно вам на другом уровне сообщает: «Не запоминайте мое имя». Или: «Я на самом деле хочу скрыть, кто я».

Мужчина: Я был заинтересован развитием слуховой стратегии, потому что, если бы у каждого человека была бирка с именем, запоминать имена было бы очень легко.

Р.Д.: Зачастую мы больше узнаем о своей собственной стратегии, когда расчленяем ее, чем когда она просто работает. Истинно эффективные стратегии обучения включают в себя гибкость с тем, чтобы, если вы блокированы от использования одного специфического подхода, у вас остается две — три резервные копии.

Т.Э.: Иногда бывает, что слуховая система — единственная репрезентативная система, к которой у вас есть доступ. Безусловно, если вы много работаете по телефону, единственный способ запомнить имя оппонента — это услышать его. Как только вы слышите имя, можно превратить его в Умозрительный образ. Но вы не начинаете с образа.

Р.Д.: Другой очень важный принцип обучения — перерыв. Перерывы в обучении, как оказалось, необходимы для предотвращения утомления, замедления и привыкания. Перерывы позволяют вашему подсознанию обдумывать и перерабатывать информацию, чтобы она дошла до сознания. Зачастую наиболее важные части обучения не доходят, несмотря на интенсивную концентрацию на них. А в промежутку вы как бы даете информации осесть и впитаться. Поэтому» рекомендую, чтобы...

Т.Э.: Вы

Р.Д.: не

Т.Э.: упустили

Р.Д.: возможность

Т.Э.: предложить

Р.Д.: самим себе,

Т.Э.: чтобы

Р.Д.: дать

Т.Э.: своему подсознанию

Р.Д.: расслабиться

Т.Э.: и изо всех сил постараться не помнить,

Р.Д.: помнить весь материал,

Т.Э.: который вы только что узнали,

Р. Д.: наиболее

Т.Э.: действенным

Р. Д.: подходящим

Т.Э.: и эффективным

Р.Д.: способом.

Глава 3

Стратегии запоминания

Общий обзор главы 3

- Анкета стратегии запоминания.
- Отчет о достигнутых результатах по стратегии запоминания.
- Упражнение для развития зрительной памяти.
- Упражнение для развития слуховой памяти.
- Упражнение для развития кинестетической памяти.
- Стратегии долговременного и краткосрочного запоминания.

Стратегии запоминания

Цель следующего упражнения по динамическому обучению заключается в том, чтобы помочь определить, какое из чувств или комбинаций репрезентативных систем наиболее высоко развито в отношении запоминания. Это можно определить посредством выполнения одной и той же задачи трижды, но каждый раз ограничивая канал входа и выхода какой-то одной репрезентативной системой.

Для подготовки к этому упражнению обратимся к следующей анкете стратегии запоминания. Наверху анкеты даются цифры от 0 до 9 и буквы от А до Я. Начните с сегмента с заглавием «ЗРИТЕЛЬНЫЙ», заполните пустые места, данные под заголовком «ОРИГИНАЛЬНАЯ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ», серией случайным образом выбранных букв и цифр. Вы должны закончить с общим числом случайных символов — 10. Убедитесь, что записали все четко, чтобы кто-то еще мог прочесть.

Повторите весь этот процесс для разделов, озаглавленных «СЛУХОВОЙ» и «КИНЕСТЕТИЧЕСКИЙ», выбирая *различные* последовательности случайных символов для каждой «ОРИГИНАЛЬНОЙ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ». Оставьте место под заголовком «ПРЕДПОЛОЖЕНИЯ» пока незаполненным. (Пример заполненной анкеты прилагается.)

Разделите анкету на четыре части, разорвав или разрезав по пунктирам между каждым сегментом.

Анкета стратегии запоминания

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З	И	Й
К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У
Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ы	Э	Ю	Я

Оригинальная последовательность: зрительная

Предположение:

___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___

Оригинальная последовательность: **слуховая**

___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___

Предположение:

___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___

Оригинальная последовательность: **кинестетическая**

___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___

Предположение:

___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___

Анкета стратегии запоминания. Пример

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З	И	Й
К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У
Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ы	Э	Ю	Я

Оригинальная последовательность: **зрительная**

ГЛВ65Ц7Ф8Н

Предположение:

___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___ ___

Оригинальная последовательность: **слуховая**

Д28ВЧК9УТЙ

Предположение:

— — — — — — — — — —

Оригинальная последовательность: **кинестетическая**

ЖЩРИЗ4Б5ШЕ

Предположение:

— — — — — — — — — —

Отчет о достигнутых результатах в стратегии запоминания

Подход!

Испытываемая репрез.система	Кол-во симво¬лов	Время предст.	Кол-во правиль¬ных	Кол-во непра¬вильных
Зрительная				
Слуховая				
Кинестетическая				

Подход 2

Испытываемая репрез.система	Кол-во симво¬лов	Время предст.	Кол-во правиль¬ных	Кол-во непра¬вильных
Зрительная				
Слуховая				
Кинестетическая				

***Подход** 3*

Испытываемая репрез.система	Кол-во симво¬лов	Время предст.	Кол-во правиль¬ных	Кол-во непра¬вильных
Зрительная				
Слуховая				
Кинестетическая				

Упражнение для развития зрительной памяти

Р.Д.: Важна тренировка всех наших чувств на ввод и прием информации. Одна из целей этого упражнения памяти состоит в исследовании обучения через различные чувства. Мы хотели бы исследовать, как функционируют чувства по отношению к одной и той же учебной задаче. То есть стараетесь ли вы запоминать что-то, используя только свои глаза, или только свои уши, или только тело, и насколько это удается? Некоторые лучше запоминают визуально, чем кинестетично; другие могут обладать лучше развитой слуховой памятью и так далее.

Вначале обратимся к задаче визуального запоминания. Лучше выполнять ее втроем — «учитель», «ученик» и «наблюдатель». Чтобы продемонстрировать процесс, я буду в роли «учителя» или «оператора», Тодд будет «учеником/обучающимся», Лайза — наблюдателем.

«Учительская» часть моей задачи состоит в отслеживании успехов Тодда. Если обратиться к отчету о достигнутых результатах по стратегии запоминания на предыдущей странице (оттиске), можно увидеть, что там три таблицы подсчета для трех подходов практики с тем, чтобы можно было увеличить число символов, которые вы стараетесь запомнить. Это даст возможность оценить развитие зрительного запоминания. Я читал как-то статью о запоминании, которая сообщала, что мировой рекорд запоминания случайных символов — что-то около 80 символов за 3 минуты. Развивая свои способности по этой книге, вам, возможно, станет интересно, насколько близко вы подойдете к такому показателю.

Так вот, я записал десять случайным образом выбранных символов в зрительной части Анкеты стратегии запоминания. В первом поле отчета о достигнутых результатах стратегии запоминания для Тодда я собираюсь вписать «10» под количеством символов.

Испытываемая репрез.система	Кол-во символов	Время предст.	Кол-во правильных	Кол-во неправильных
Зрительная	10			
Слуховая				
Кинестетическая				

На мгновение я собираюсь показать группу из 10 символов Тодцу, и у него до 30 секунд, чтобы попытаться запомнить их. Если он сделает это скорее — прекрасно. Он должен сказать: «Готово», когда посчитает, что запомнил. Если 30 секунд истекут прежде, чем он скажет что-нибудь, то я произвольно остановлю секундомер. Таким образом, самый длинный интервал времени для задания — 30 секунд. Задачей Лайзы будет тщательно наблюдать за Тоддом, запоминающим символы. Она должна отметить любые невербальные ключи, которые покажутся существенными.

Важно, чтобы на время, пока Тодд пытается запомнить символы, мы все хранили молчание. Это задание должно быть выполнено только зрительно.

Вопрос: А вы здесь будете пробовать любую специфическую стратегию запоминания?

Т.Э.: Это необязательно, и на самом деле лучше выяснить, что вы делаете, естественно. У вас будет определенная стратегия, в которую вы вовлечены; так что вам захочется обнаружить, какая у вас стратегия.

Р.Д.: У вас будет возможность позже испытать и другие стратегии. Но сначала мы хотим выяснить, что происходит с **вами** естественно, когда вам дается зрительное задание по запоминанию. (Тодду) «Итак, Тодд, на старт, внимание, марш». (Роберт держит лист бумаги перед Тоддом.) Лайза, наблюдайте за ним.

Т.Э.: (Смотрит на бумагу и несколько раз отводит глаза.) Готово.

Р.Д.: Хорошо, великолепно. Так вот, Тодд уложился в 21 секунду, так что я поставлю «21 секунду» во второе поле под временем представления.

Теперь я попрошу Тодда молча указать на символы наверху анкеты стратегии запоминания в той последовательности, как он их запомнил. Не говоря ни слова, Тодд укажет на специфические символы, которые он помнит по порядку со страницы, которую я перед ним держал. Обратите внимание, мы делаем это специально, чтобы посмотреть, что происходит, если приходится делать что-то полностью визуально. Цель состоит в том, чтобы зрительно

ввести информацию и зрительно же ее вспомнить. «Ученик» отвечает невербально, не записывает ответ и не воспроизводит информацию в другой чувственной модальности. Тодд просто указывает последовательность символов, которые запомнил. Я как «учитель» записываю указываемые им символы в линейной последовательности в графе «Предположение» в анкете по стратегии запоминания. Поскольку это задание на запоминание, я хочу быть уверенным, что сохраняю оригинальную последовательность, записываемую с точки зрения Тодца, в то время как он выдает свое предположение.

Т.Э.: Значит, вам нужна последовательность? (Он начинает указывать на различные символы наверху анкеты. Роберт записывает.) Это — все, что есть.

Р.Д.: Хорошо. Тодд указал на символы, и я записал их на строке «Предположение». Сравнивая предположение Тодда с последовательностью оригинала, я вижу, что они в целом схожи, но есть определенные различия.

Оригинальная последовательность: **зрительная**

ГЛВ65Ц7Ф8Н

Предположение:

ГЛВ6Ф78Н___

К примеру, Тодд указал на Ф в другой последовательности, чем это было первоначально. Очевидно, он помнил символ даже при том, что он не обязательно помнил точно, где его следует поместить в последовательности. Именно в этом отчет о достигнутых результатах различается между количеством правильных и неправильных символов.

Т.Э.: В этом различие между запоминанием символов и запоминанием последовательности. Можно получить все символы правильно, но в неверной последовательности.

Р.Д.: Таким образом, когда говорят о количестве правильных символов, значит, имеют в виду число символов, которое «ученик» на самом деле помнит, даже если он или она

не указывают их в том же порядке, в каком они были первоначально написаны. В случае Тодда я записал 8 в графе правильных символов. Затем 3 в графе неправильных, поскольку он указал три символа в неверной последовательности.

Испытываемая репрез.система	Кол-во символов	Время предст.	Кол-во правильных	Кол-во неправильных
Зрительная	10	21 сек.	8	3
Слуховая				
Кинестетическая				

Важно иметь в виду, что есть различные типы памяти. К примеру, есть последовательная память, которая является памятью, связанной с порядком. С другой стороны, имеется так называемая «гештальт-память», относящаяся к тому, сколько из целого я могу помнить — независимо от последовательности.

Т.Э.: Можно взять или всю информацию, представленную в целом, или последовательность информации. То, как вводится представляемое, определяет, как оно запоминается позже.

Р.Д.: Таким образом, Тодд вспомнил определенные символы последовательно, а некоторые непоследовательно. Что наиболее важно, однако, — это не то, сколько символов запомнил Тодд, а как он запомнил их. То есть Тодд использовал специфическую стратегию выполнения этого задания. Ему потребовалось смотреть на символы в течение 21 секунды. Затем он сказал: «Хорошо, я думаю, что готово». Я тогда попросил, чтобы он указал на символы в порядке, в котором их запомнил. 8 он запомнил из 10, 5 из них в верном порядке. В фокусе упражнения период в 21 секунду, в течение которых Тодд проходил через микроментальный процесс. Именно в это время была определена внутри нервной системы Тодда возможная его деятельность.

В самом деле, испытание было несколько более трудным для Тодда, чем обычно, потому что ему пришлось ждать и слушать, пока я давал инструкции.

Т.Э.: Я хотел сказать, что не знал, что это должно быть дли¬тельной стратегией запоминания.

Р.Д.: И важно различать краткосрочную и длительную па¬мять, потому что это разные вещи. Если бы мы попросили, чтобы Тодд запоминал менее 30 секунд или не участвовал бы в объяснениях, его результаты могли бы быть иными.

Т.Э.: Хочу сказать, если бы вы попросили, чтобы я вспом¬нил символы в этот день позже, я, вероятно, получил бы те же самые результаты. Теперь они находятся в длительной памяти.

Р.Д.: Мы исследуем различия между памятью длительной и краткосрочной немного позже. В самом деле, в любом слу¬чае фокус нашего внимания находится на познавательной стратегии, которую использует ученик в течение процесса запоминания. Для этого мы хотим послушать справку на¬шего «наблюдателя».

(Лайзе) Лайза, что вы наблюдали в поведении Тодда?

Лайза: Когда вы сказали: «На старт», у него задвигались ноги. Слово «внимание» немного его возбудило. Затем он посмотрел на объект, а потом наверх и влево четыре раза. А когда он сказал, что готов, он смотрел вдаль.

Т.Э.: Это вы хорошо подметили, что я задвигался — снача¬ла левой ногой. Однако я предостерег бы от интерпретации значения этих движений. Лайза сказала, что я «готовился» и несколько возбудился. С той же легкостью она могла так¬же сказать, что я «воодушевился» или захотел показать, как хорошо у меня все получится. Иными словами, если вы ин¬терпретируете специфическое поведение, то сразу же под¬падаете под опасность проецирования своей собственной модели мира на другого. К примеру, если вы обращаете внимание на движения и говорите что-то о «нервозности», это начинает ассоциировать такие движения с нервозно¬стью. Словно вы подаете команду, что именно эти движе¬ния должны означать. И даже если первоначально тут не было никакого отношения к «волнению», движения могут ассоциироваться с этим (своего рода гипнотическая сугге¬стия).

Р.Д.: Тодд говорит очень важную вещь о различии между наблюдением и истолкованием. К примеру, есть интерес-

ное исследование, которое проводилось с пожилыми лю¬ дьми в частных санаториях. Исследование связано с явле¬ нием, названным «маркированием признака». Отмеча¬ лось, что пожилые имеют тенденцию жить намного дольше и быть больше хозяевами своей жизни в зависимо¬ сти от того, как они маркируют свои чувства. Если кому-то плохо, он плохо себя чувствует и начинает маркировать ощущение «болезнью», это запускает чувство угнетенно¬ сти и беспомощности, в отличие от тех людей, кто просто помечает фактические чувства, а не симптомы. К примеру, высказывание «У меня неприятное чувство в животе» со¬ вершенно отлично от высказывания «У меня ощущение, что у меня грипп», даже если оба описания определенно касаются одних и тех же ощущений. Люди, маркирующие свои чувства как просто «чувства», имеют тенденцию к об¬ ладанию намного большим контролем над своими ощуще¬ ниями и намного более независимы, чем те, кто постоянно и изначально маркируют их в смысле «болезни».

То же самое касается процесса обучения. Как только вы говорите, к примеру, что кто-то ведет себя, словно у него дислексия, или невнимательность, это указывает, что вы начали интерпретировать, а не наблюдать. Таким образом, когда мы описываем поведение в этом упражнении, очень важно отделить свои наблюдения от истолкований.

Т.Э.: На этом этапе мы хотим, чтобы, если вы наблюдатель, то и вели себя подобно марсианину. Чтобы стали, как «Нерк-Нерк». Нерк-Нерк— это воображаемый персонаж, не знающий, как интерпретировать вещи так, как это дела¬ ем мы. Нерк-Нерк видит то, что мы видим, слышит то, что мы слышим, чувствует то, что мы чувствуем, и может иметь все чувственные различия, которыми обладаем мы; но он не знает, что они означают. К примеру, Нерк-Нерк не ска¬ зал бы: «Вы задвигали ногами — вы возбудились». Вместо этого Нерк-Нерк говорит: «Я заметил, что вы задвигали ногами».

Как только вы обратите внимание на такие движения, можно задаться вопросом: «Что происходит внутри вас, когда вы двигаете ногами?» Если «ученик» говорит: «Я чув¬ ствовал, словно вышел на старт», «Я знал, что мне надо вы¬ ложиться» или «Я был немного возбужден», — тогда можно запустить «калибровку» отношения между поведением и

внутренней реакцией. Этот тип калибровки касается опо¬знавания образов, в противоположность истолкованию. Калибровка включает построение модели из значения по¬ведения отдельного ученика, а не создание общих суж¬дений.

Р.Д.: Это очень важный момент. Наблюдатель наблюдает и слушает, сообщает о своих наблюдениях, затем мы спра¬шиваем «ученика»: «Что происходило внутри вас, когда вы делали это?» Причина, по которой вы хотите определить поведенческие ключи, состоит в выяснении: «Что проис¬ходило внутри вашего разума в течение того поведения?» Так, вместо простого выяснения вопроса в целом мы име¬ем нечто наблюдаемое, чтобы прицепиться к этому. И тог¬да ученику намного проще дать определенный и значимый ответ.

В случае Тодда Лайза подметила несколько существен¬ных деталей. Он двигал ногами, перемещал взгляд вверх и вдаль четыре раза. Теперь нам следует спросить Тодда: «Что вы делали в то время? Вы осознавали, что смотрели вдаль четыре раза?»

Т.Э.: Да, да, да.

Р.Д.: Вы старались увидеть там всю группу символов?

Т.Э.: Я не старался увидеть. Я просто смотрел на это, про¬сто смотрел. Я не старался задействовать какую-либо спе¬цифическую стратегию вообще.

Мне вообще свойственно просто смотреть на что-то и смотреть вдаль. Именно это я и делал. Я смотрел на лист бумаги, а затем смотрел вверх.

Р.Д.: Сознавали ли вы происходящее у вас в голове в то время?

Т.Э.: Я видел лишь быстрые вспышки того, что я только что видел на листе.

Р.Д.: Вспыхивало все вместе или по частям?

Т.Э.: Частями.

Р.Д.: Хорошо. Вот мы и начинаем получать что-то. (Ауди¬тории) Первоначально люди не обязательно полностью осознают все, что делают. Вот и Тодд сначала говорил: «Я только смотрел далеко, просто это мне свойственно». Мы

прозондировали немного дальше, и он сказал: «Я видел лишь быстрые вспышки того, что я только что видел на листе. Но это не были просто случайные вспышки. Это были вспышки определенных частей группы символов. (Тодду) Это были одни и те же части каждый раз или различные?

Т.Э.: Различные части.

Р.Д.: (аудитории) Таким образом, даже при том, что Тодд не старался делать что-нибудь определенное, он спонтанно организовал символы по частям. Наш следующий вопрос Тодду был бы таким: «Состояли ли эти части из трех символов на единицу? Были ли они в определенном порядке, построенном из всех частей?»

Т.Э.: Ну, на самом деле размер образа — это первое, на чем я сконцентрировался. Мне нужно было увидеть, сколько у меня места. Иными словами, поскольку вы спрашиваете меня, это первое, что я сделал. В самом деле, я посмотрел на лист и подумал: «Сколько места мне нужно, чтобы все представить? Мне нужно достаточно места, чтобы представить все. Таким образом, сколько места мне нужно на экране?»

Р.Д.: Итак, во-первых, вначале вы создали внутреннее умственное «пространство», необходимое для потребностей воспоминания.

Т.Э.: Я создавал пространство для того, что собирался запомнить, а затем его заполнил.

Р.Д.: Я думаю, что создание такого типа ментального пространства важно по отношению к памяти. Порой мы находим, что когда индивид пытается запомнить 10 символов, они занимают очень много места на ментальном экране. К тому времени, когда они смотрят на последние символы, они больше не видят первые символы, потому что эти символы уже так ментально далеко.

Т.Э.: Другой раз мы находим, что, когда людям нужно запомнить 10 символов, их ментальный экран настолько мал, что там достаточно места лишь для запоминания трех из них.

Р.Д.: Тодд сконструировал пространство, но ему было проще запомнить символы на обоих концах последовательно-

сти и труднее с комбинацией в середине. Это, вероятно, зависит от того, как делил пространство на части.

Т.Э.: Вот интересно, но когда вы стали спрашивать о моей стратегии, внезапно мой мозг завершил то, на что раньше не было времени в той 21 секунде, — не только на создание экрана подходящего размера, но также и на ясность о размерах его частей. Размер части, избранный мной в это короткое время, не позволил собрать все вместе. Это были части случайного размера. Поэтому-то они и не способствовали запоминанию всех символов. Я старался запомнить группу случайных символов, а не слово, которое звучало бы по слогам. Это я понял, когда все завершилось, что ожидал, что символы, естественно, сортируют себя на части, подобно слогам слова. Так вот, когда я думаю теперь об этом, я считаю, что было бы намного проще, если бы я думал о десяти произвольных цифрах, как о номере телефона, и поделил бы их на группы по 3,3 и 4 в группе, как в телефонном номере. Тогда это было бы просто.

Р.Д.: То, о чем говорит Тодд, является одним из важных пунктов выполнения этого упражнения. Развивая метапознание своего собственного естественного процесса, Тодд способен спонтанно совершенствовать свою собственную стратегию запоминания. Тодд и я изучаем стратегии много лет, и мы всегда узнаем что-то новое из старого. Принимаясь за задачу спонтанно, Тодд способен узнать что-то новое и важное о своем собственном программировании.

Т.Э.: Если делать только то, что от вас ожидают, вы никогда не научитесь новому.

Р.Д.: Цель не в том, чтобы постараться вычислить «правильный» способ запоминания, а чтобы развить осознание, или «метапознание», наших собственных стратегий так, чтобы можно было постоянно улучшать собственный процесс мышления.

Т.Э.: В следующий раз я сделаю все лучше, потому что теперь смогу прибавить больше разумного к своему естественному процессу.

Р.Д.: Говоря о развитии большего осознания, хотелось бы узнать вот о чем, Тодд. Как ваше внутреннее состояние?

Лайза упоминала, что подметила движения ног. Это было каким-то образом связано с вашим внутренним состоя¬ нием?

Т.Э.: Я думал: «Хорошо, есть задание, которое должно быть выполнено, и мне нужно выйти из этого состояния учите¬ ля, чтобы подготовиться к получению информацию дру¬ гим способом». Как учитель я прежде всего отдавал инфор¬ мацию. Поэтому мне нужно было сдвинуть свое состоя¬ ние, чтобы быть более готовым к входящей информации.

Р.Д.: Таким образом, это движение ногами было измене¬ нием состояния — подготовка ко входу информации.

Т.Э.: Да. Подготовка к переходу на новое.

Р.Д.: Смена вашего состояния от режима выхода к режиму ввода.

Другая вещь, которая мне любопытна, — сознавали ли вы присутствие других людей в комнате в то время? Пото¬ му что некоторые говорят, что осознают окружение или время в течение подобного задания.

Т.Э.: Нет, на самом деле я был удивлен, что прошла 21 се¬ кунда. Я полностью утратил чувство времени, а люди про¬ сто исчезли. Они не были частью задания. Я лишь осозна¬ вал отношения между нами троими.

Р.Д.: Некоторые подумают: «Ненавижу, когда ограничива¬ ют по времени. Меня это нервирует». На самом деле неко¬ торые больше своей умственной энергии тратят на раз¬ мышления, чем на фактическое выполнение.

Т.Э.: Самое главное, я только сейчас подумал об этом, у ме¬ ня этого не было. А появилось после того, как пришло воз¬ буждение. Я занервничал, а затем подумал: «Ну и что». И это еще больше меня взвело. Иными словами, не важно, вспомню ли я два символа, или пять, или вообще не вспом¬ ню. Ничто во мне и не шевельнулось, чтобы вообще запом¬ нить эти символы.

Р.Д.: Некоторые из вас могли бы выявить различия между своим собственным опытом и тем, о чем сейчас говорит Тодд. Можно обнаружить, что для вас такие символы име¬ ют большое значение. В случае Тодда отвлечение задачи от личного помогает ему глубже включиться в процесс обуче-

ния, чем если бы он раздумывал над результатами этого процесса. Тодд, интересно спросить: «Откуда вы знали, когда остановиться? — вы вообще думали о времени?»

Т.Э.: Ну, видите ли, о времени я не думал. Мне показалось, что прошло всего-то секунд десять, если сказать по правде. Я удивился, когда вы сказали — 21 секунда. Я понятия не имел, как долго это было.

Р.Д.: Вот еще одна потенциальная разница в стратегиях обучения. В отличие от Тодда, определенные люди будут осознавать все 30 секунд. Если кто-то на самом деле хочет застраховаться на счет времени, ему следует подумать: «Я буду ждать, пока они не скажут, что мои 30 секунд истекли». Тодд с другой стороны вошел в состояние, в котором акцент был больше на процессе, чем на результате, и время не имело никакого значения в том состоянии.

Т.Э.: Если бы я провел время, думая об этих 30 секундах, мне не удалось бы заняться самой информацией, потому что я пытался бы думать, сколько времени я уже использовал, глядя на слова. Тогда мое внимание было бы сосредоточено на чем-то еще. Вместо этого я думал: «Я собираюсь сделать то-то и то-то», а затем я повернул глаза налево, чтобы посмотреть, что произойдет, в буквальном смысле.

Р.Д.: Я думаю, что важный пункт в этом обсуждении касается вопроса: «Когда мы учимся чему-то, в каком состоянии хочется быть во время процесса учебы?»

Тодд решил: «Вот состояние, в котором я хочу учиться, и мне нужна стратегия по овладению входящей информацией, соответствующая такому состоянию. И я хочу позволить себе не стремиться к совершенству на первых порах. Поскольку, если это то самое состояние, в котором мне хочется быть, когда я учусь, то мне следует тогда приспособить мою стратегию к этому состоянию». Подход абсолютно отличается от, скажем, такого: «Если я на самом деле попробую работать интенсивнее, я и запомню все в совершенстве». Стратегия Тодда состоит в том, что мы назвали бы стратегией «обучения учебе».

Т.Э.: Правильно. Я не придумал бы разделить информацию на группы, как в телефонном номере, если бы я чрезмерно сконцентрировался на результате. Как сказал Ро-

берт, я желал определенного состояния, и^мне нужно было убедиться, что моя стратегия подходит этому состоянию. Если бы я не мог оперировать такой стратегией из состояния, позволяющего мне выучить то, что я хотел бы выучить, то, по моему мнению, мне следовало бы изменить эту стратегию в соответствии с состоянием. Иначе мне пришлось бы затратить половину своего нейрологического времени, если можно так выразиться, борясь с различием между моим состоянием и моей стратегией, с их несоответствием, а не сконцентрироваться на запоминании символов.

Р.Д.: С этой позиции Тодц показал вам и как учиться, и как запоминать.

Т.Э.: Верно. Я на самом деле вообще не заботился о символах. Главным для меня было: «Как все будет? Пусть все идет как получится, но как это получится?»

Р.Д.: Но обратите внимание, если бы мы оказали давление на Тодда и сказали: «Тодц, вы должны получить все символы правильно». И Тодц ответил бы: «Ох, они хотят, чтобы я продемонстрировал это всем, и пусть лучше все у меня получится хорошо». Ну, так куда ставить акцент, на правильный ответ или на состояние, из которого вы хотите развить стратегию. Ибо, я вам это гарантирую, если вы сохраняете себя в этом состоянии, ваш мозг станет работать все лучше и лучше при запоминании символов.

Т.Э.: Потому что это весело. И вовсе не тяжело.

Р.Д.: Но если бы Тодц посчитал, что для него более важно получить хороший ответ, он мог бы войти в другое состояние.

Т.Э.: Я привлек бьгхтратегию, которая мне известна как подходящая для запоминания чисел, символов и букв. Я сознательно привлек бы стратегию, противоположную разглядыванию листка и позволению чему-то происходить. Интересно, что на завершающей стадии я понял, что я уже обрел средство разделения информации на части, которое я никогда не использовал прежде, чтобы помочь себе запомнить символы.

Р.Д.: А теперь рассмотрим процесс поэтапно. Объединитесь по трое и протестируйте стратегии запоминания друг друга со следующим порядком работы:

1. ВВОД. Начните с листа с обозначением «ЗРИТЕЛЬНЫЙ». «Учитель» покажет «ученику» последовательность из 10 символов в течение 30 секунд, не дольше. В это время «наблюдатель» тщательно наблюдает ученика на предмет любых существенных микроповеденческих ключей. Если «ученик» считает, что запомнил последовательность за меньшее время, чем 30 секунд, можно остановиться. Запишите время в графу «Время представления» в ОТЧЕТЕ О ДОСТИГНУТЫХ РЕЗУЛЬТАТАХ СТРАТЕГИИ ЗАПОМИНАНИЯ.

2. ВОССТАНОВЛЕНИЕ. Пусть «ученик» укажет (не говоря) последовательность символов в порядке, в котором их запомнил, на листе, содержащем перечень всех чисел и символов. Запишите последовательность в ячейке под заголовком «ПРЕДПОЛОЖЕНИЕ» по ответу «ученика*. Затем сравните с последовательностью ОРИГИНАЛА.

3. КОЛИЧЕСТВЕННАЯ ОЦЕНКА. Запишите количество символов, которое «ученик» запомнил правильно (независимо от порядка) в ячейке, помеченной «Количество правильных» в вашем ОТЧЕТЕ О ДОСТИГНУТЫХ РЕЗУЛЬТАТАХ СТРАТЕГИИ ЗАПОМИНАНИЯ. Затем запишите количество символов неправильной последовательности в графу «Количество неправильных».

[ОБРАТИТЕ ВНИМАНИЕ: если «ученик» просто упустил символ, это не означает, что все последующие символы находятся в неверной последовательности. Так, если последовательность выглядит: ГЛВ65Ц7Ф8Н и «ученик» забывает «Ц» и указывает на ГЛВ657Ф8Н, то их количественная оценка составит 9 предложенных верно и 1 в неправильном месте («7» непоследовательна). Если «ученик» указывает на символ, которого нет в оригинальной последовательности, он считается символом «Вне последовательности».]

4. ВЫЯВЛЕНИЕ. Выясните, какую стратегию запоминания «ученик» использовал, чтобы запомнить символы, обсудив с ним, что он мысленно предпринимал, пока вы показывали ему символы. «Наблюдатель» начинает рас-

сказывать, что видел в то время, как «ученик» пытался запомнить символы. Важно, чтобы наблюдатель просто сообщил, что видел или слышал, не пытаясь интерпретировать наблюдения. Затем и «наблюдатель», и «учитель» могут начать спрашивать «ученика», что происходило внутренне с наблюдаемыми поведенческими ключами. Что он осознавал? Пытался ли вообразить символы? Проговаривал ли про себя? Обратите внимание на движения глаз и другое невербальное поведение, которые могут подсказать, какой репрезентативной системой «ученик» пользовался. Заметьте, насколько хорошо эта стратегия работает, связав ее с количественной оценкой. Обсудите, как стратегию можно усовершенствовать или улучшить.

Затем поменяйтесь ролями, чтобы все по очереди побывали «учеником», «учителем» и «наблюдателем». Повторите процесс, пока все три члена группы не побудут в каждой роли. (Процесс должен занимать приблизительно десять минут на человека.)

Р.Д.: Можно поразиться, сколько происходит в течение этих 30 секунд. Можно многое узнать о себе и о процессе запоминания. Подумайте о том, что происходило в случае Тодда. Смотрите, сколько всего произошло за 21 секунду. Динамическое обучение как раз и занимается тем, что может произойти за 21 секунду, оно также может сообщить о том, что входит в процесс обучения. Представляя время, проводимое учителями со своими учениками, можно понять, сколько знания может быть упаковано в такую 21 секунду, и, возможно, можно проникнуться уважением к возможностям мозга и способностям, открывающимся в процессе осознания микроструктуры учебного процесса.

****

После упражнения

Т.Э.: Сколько человек смогло запомнить все десять символов из десяти? (В группе поднялось много рук.) Много.

Р.Д.: Что вы делали, чтобы запомнить их все?

Женщина: Разбивала их на группы.

Р.Д.: Разделение на части — важная стратегия для запоминания и для обучения также, поскольку облегчает сложность задания. В этом последнем упражнении, к примеру, вместо необходимости помнить десять вещей (то есть 10 символов), вы должны помнить лишь две или три вещи — группы символов.

Т.Э.: К примеру, номера телефона содержат от семи до десяти цифр. Если запоминать каждую цифру как отдельную порцию информации — то есть 8, а затем 0, а затем 0 как отдельные модули информации, — значит, всего приходится помнить семь чисел. Если взять все эти числа, как поступает большинство, и разбить их на две-три части информации, количество запоминаемого существенно уменьшается. Если вы живете в районе, где у всех одинаковый код зоны, необязательно запоминать его как отдельную часть информации каждый раз, когда запоминаешь номер телефона соседа. Его следует помнить как единый «кусок» под именем «код зоны».

Р.Д.: Был у меня как-то телефонный номер, в который входило вот такие четыре цифры — «1964». Вместо необходимости помнить 4 индивидуальных числа мне лишь надо было помнить год, когда «Битлз» выступали на шоу Эда Салливана. Так что я сжал четыре куска информации в один.

Это выдвигает на первый план проблему «микростратегии», используемой для выбора кусков информации, с которыми вы собираетесь работать. Помните, в случае Тодда он первоначально считал, что части могли бы быть сформированы в виде звуковых слогов, как слово. Он понял впоследствии, что будет проще упорядочить их в произвольных группах по три или четыре, как с номером телефона.

Одна принятая микростратегия для разделения информации на части связана с тем, что могло бы быть названо «механическим» подходом запоминания. Некоторые ученики начинают с первого символа и стараются запомнить его. Посмотрев вдаль или закрыв глаза, осознав, что помнят его, они затем стараются запомнить первый и второй символы вместе. Запомнив два, они расширяют задачу до комбинации первого, второго и третьего символов и так далее. Каждый раз они повторяют то, что они уже знают, а затем готовят себя, чтобы открыться для следующего.

Со случайными символами части иногда ведут себя спонтанно из-за добавления «посторонних» знаков (на¬ пример, «@»), поставленных между символами, что естест¬ венным образом разделяет их. Иной «микростратегией» для разделения информации на части могла бы быть, на¬ пример, та стратегия, которую я описывал ранее в отноше¬ нии запоминания моего номера телефона. В этом случае отношения между символами формируют несколько боль¬ шее значение. Так, вместо произвольного деления их на группы по три или четыре символа, вы делите их в соответ¬ ствии с отношениями, которые они могли бы создать. К примеру, один член группы запомнил символы «3РХ» как один кусок, а «613ДРХ» как другой кусок. Даже при том, что первый состоит всего лишь из трех символов, а во втором их шесть, это были части, которые «соответствова¬ ли» друг другу, поскольку имели «смысл»: 3РХ «значит» третий год от Рождества Христова, а 613ДРХ — шестьсот тринадцатый год до Рождества Христова. Эта стратегия включает поиск моделей в очевидно не моделируемой ин¬ формации; в дополнение к разделению информации на ча¬ сти. Моделирование и разделение на части не обязательно один и тот же процесс. Если я просто вычленяю кусок из группы случайным образом выбранных символов, это как будто у меня есть набор ячеек, в которые я собираюсь про¬ извольно втиснуть информацию. Если я нахожу модели, я творчески пытаюсь найти значения в различных комбина¬ циях символов.

Иногда нет какой-либо очевидной модели или значе¬ ния в группе символов, которые вы пытаетесь запомнить, поэтому нужно прибавить что-то, чтобы создать части, имеющие значение. К примеру, можно обнаружить, что звучание символов следует некоторому ритму или что можно создать небольшую мелодию, которая поможет за¬ помнить их. Мне вспоминается песенка, очень просто оформившая правописание слова «Миссисипи», поместив символы в специфическую мелодию и ритм. И тут возни¬ кает переход от визуального образа символов в другую ре¬ презентативную систему — слуховую.

Т.Э.: Лет 20 я был музыкантом, и, представьте, как я расте¬ рялся, когда впервые столкнулся с тональным телефоном, ведь на каждый номер телефона у меня была собственная

мелодия, а ноты, звучащие в голове для телефонных номе¬ров, абсолютно не соответствовали звукам тонального те¬лефона. Начинал набор, обращал внимание на звуки — и начисто забывал номер, поскольку он звучал не так, как я привык представлять. Думаю, надо изменить или подстро¬ить тоны такого телефона. Потому что на них, таких, как они есть сейчас, музыку особенно не сыграешь. Не знаю, кто подбирал эти ноты. (Смех.) Они ничего не смыслят в музыке. Определенно, их выбирал человек с визуальной репрезентативной системой.

Р.Д.: Есть другая стратегия для создания моделей или зна¬чений, которая более вербальна и зрительна, нежели то¬нальна, известная под названием «мнемоника». Она включает добавление слов или образов для построения модели или значения на другом уровне. К примеру, когда я был в начальной школе, меня учили мнемоническим приемам правописания слова «арифметика», которые за¬ключались в составлении предложения из слов, началь¬ные буквы которых соответствовали буквам в слове «арифметике». Получалось что-то вроде: «Араб Рисует Индийские Финики Маслом. Еще Тушь И Краски Есть». Повторюсь, цель мнемоники состоит в том, чтобы приба¬вить что-то, что помогает создать последовательность, или значение.

Т.Э.: Думаю, что важно иметь в виду, однако, что «ввод», «хранение» и «восстановление» являются тремя отличите¬льными характеристиками запоминания. В то время как «мнемоника» может быть эффективным методом для об¬легчения «хранения» символов, она не обязательно может быть наиболее эффективным средством в целом для «вво¬да» или «восстановления» информации. Если использо¬вать ее для всего, что следует запомнить, процесс может оказаться довольно длительным и неэффективным. Кпри-меру, способ, которым меня учили слову «арифметика», состоял из предложения: «А Рыжая И Фыркающая Мышка Ела Тыкву И Корзинку Абрикосов». Это отвлекало мое внимание, когда я учился правописанию, веселило, но ес¬ли бы мне пришлось вспоминать все слова этой фразы при написании слова «арифметика», я потратил бы впустую много времени. Или, к примеру, если приходится запоми¬нать много чисел и символов, я должен тогда составить

предложение и придать ему значение, но таская конструк¬ция оказалась бы слишком громоздкой. А если у вас 400 или 500 единиц данных, которые надо запомнить, предста¬вьте, сколько нужно составить и запомнить для них пред¬ложений!

Р.Д.: Другой важный фактор, касающийся ввода, хранения и восстановления информации, имеет отношение к ваше¬му «состоянию» во время обучения.

Т.Э.: Именно. Другая стратегия для запоминания состоит в том, чтобы начать с выбора специфического состояния, и пусть ваш мозг делает то, что делает. Я вот принял сознате¬льное решение выключить мой внутренний голос. Я дал команду своему мозгу просто увидеть то, что «прилепит¬ся». Некоторым лучше удается зрительная стратегия без участия устной в процессе воспроизведения названий сим¬волов в голове. Словно они могут мысленно перетащить образ символа со страницы на ментальный экран, совсем как вы, когда вырезаете и вставляете документ в компьюте¬ре, — они могут мысленно вырезать и вставить символ в свою память. Безусловно, такой тип стратегии предпола¬гает хорошую способность манипулировать мысленным визуальным изображением.

С другой стороны, используемая стратегия также имеет отношение к вашему внутреннему состоянию. Зачастую у вас несколько различных типов стратегий запоминания, но, чтобы добраться до них, вы должны пройти нейрологи-ческие «ворота» вашего внутреннего состояния. И иногда вы вступаете в задание через «дверь», которая является со¬стоянием нервозности, вы оглядываетесь по сторонам, но стратегия, которую хотите использовать, не там, посколь¬ку она не связана с таким состоянием. Она связана с ка¬ким-то другим состоянием.

Р.Д.: К примеру, у некоторых творчество наступает лишь за дверью, отмеченной «беспокойством» или «давлением». Я такое испытывал, когда учился в школе и писал четверт¬ные контрольные. Я не мог писать до той минуты, пока давление становилось настолько большим, что дверь от¬крывалась и «зазипованные» слова внезапно изливались наружу. Но если времени у меня было много и я отправлял¬ся к двери с табличкой «расслабься», никакой стратегии

там не было. Это на самом деле стало как-то связывать, по¬ тому что я не особенно любил ощущение давления. Но я считаю, что именно поэтому некоторые так предрасполо¬ жены к волнению, беспокойству, поскольку это единст¬ венный способ, которым они могут получить то, что им на самом деле надо.

На самом деле важная часть процесса динамического обучения включает поиски того, как сделать соответствую¬ щий выбор в отношении необходимых «дверей». Посколь¬ ку если вы не связываете стратегии с «воротами», то ваш выбор тогда совершенно случаен. И даже при том, что я по¬ лагаю, что любая стратегия, вероятно, все же более эффек¬ тивна, чем отсутствие какой-либо стратегии вообще, ис¬ пытывать целую связку различных методов одновременно означает создать трудности совсем другого рода.

Т.Э.: Указывать во всех направлениях — то же, что не ука¬ зывать никуда.

Р.Д.: Другая важная проблема, касающаяся этого задания запоминания, включает убеждения и критерии. Некото¬ рым требуется 80% своего нейрологического времени затратить на то, чтобы попытаться понять, почему они должны начинать с запоминания такого совершенно бес¬ смысленного перечня символов. В дополнение к состоя¬ нию и характеристике сенсорной системы ваши убежде¬ ния определяются тем, как вы подходите к этому типу зада¬ ния и насколько это вам удается. К примеру, если что-то не имеет очевидного значения, вы говорите: «От меня зави¬ сит, какое значение этому придать, потому что мир не бу¬ дет изменяться ради меня». Иными словами, приложили ли вы усилие, чтобы придать чему-то значение, или вы ожидаете, что кто-то создаст значение за вас?

Способность к обучению не просто функция познава¬ тельных способностей индивида, но это также и убежде¬ ния, которые поддерживают или мешают этим способно¬ стям. Тодд высказывался на основе опыта своего собствен¬ ного процесса обучения. На самом деле одна из причин, почему мы используем случайные символы в этом упраж¬ нении, заключается в том, что не следует волноваться о важности содержания. Это дает свободу сконцентриро¬ вать внимание на внутренних процессах, если вас это инте¬ ресует.

Р.Д.: Давайте переходить к «слуховой» версии этого упражнения. Во многом она сходна с визуальным упражнением, но имеются определенные ключевые различия. Как и в визуальном задании запоминания, вы будете работать с группами случайных символов (см. вторую часть анкеты стратегии запоминания). Вы продолжите работу в той же самой группе из трех человек, придерживаясь той же расстановки ролей — «учителя», «ученика» и «наблюдателя». Для демонстрации на сей раз я буду «учеником», Тодд будет «учителем», а Линда будет снова «наблюдателем». Вместо показа мне символов Тодд будет их читать. Я их видеть не буду

Т.Э.: Все только на слух.

Р.Д.: Тодд будет сидеть позади меня и читать громко свою последовательность из Ш символов из раздела Анкеты под названием «СЛУХОВОЙ». Мое задание будет постараться запомнить символы, которые Тодд зачитает вслух. Если я не смогу запомнить все символы после первого прослушивания, я могу попросить прослушать последовательность снова; но я ограничен тремя повторами, не больше. Если я справлюсь за одно или два прочтения — прекрасно; Тодд проставит «1» или «2» в графе «Время представления» отчета о достигнутых результатах стратегии запоминания. Иначе я должен сделать попытку после третьего показа.

Слушая Тодда, я буду держать глаза открытыми, хотя и не буду смотреть ни на Тодда, ни на символы с тем, чтобы Лайзе легче было наблюдать за движением моих глаз. Некоторым захочется закрыть глаза во время этого задания, пусть так, если это необходимо. Можно видеть, как двигаются глаза под веками, если смотреть достаточно внимательно. •

Хотел бы добавить, что ученик может иметь определенную степень воздействия на то, как «учитель» зачитывает символы К примеру, после того как «учитель» зачитает символы в первый раз, «ученик» может попросить, чтобы «учитель» проговаривал символы немного быстрее или медленнее.

Теперь мы продемонстрируем пример этого процесса. (Тодд садится немного позади Роберта. Линда садится лицом к Роберту.)

Т.Э.: Вы готовы?

РД.:Да.

Т.Э.: 2-7-6-3-Б-Л-К-7-9-Й.

Р.Д.: Хорошо, еще раз. Можно читать с той же скоростью. Подходяще.

Т.Э.: Хорошо, 2-7-6-3-Б-Л-К-7-9-Й.

Р.Д.: Хорошо, готово.

Т.Э.: Готово? Хорошо. Итак, так как это слуховое задание, Роберт устно повторит символы, которые он помнит, а я буду записывать то, что он говорит, в ячейке с отметкой «Предположение» на рабочем листе стратегии запомина¬ ния. Подсчет выполненного тот же самый, что и в зритель¬ ном упражнении. Давай, Роберт.

Р.Д.: 2-7-6... 3-Б-Л-К. А затем, я думаю, что это — 7-9-Й?

Т.Э.: Правильно. У вас все десять из десяти. Вы сознавали, что делали мысленно?

Р.Д.: Если вы слушали то, как я называл символы, то оче¬ видно, что я разделил последовательность на части. Снача¬ ла первые три цифры, затем четыре буквы, а потом послед¬ ний кусок, с которым пришлось поступить немного по-другому.

Т.Э.: Это интересно, потому что я его несколько специаль¬ но приглушил. Символы случайны, но я выдал их в группах из чисел и букв, а затем смесь, чтобы выяснить, что прои¬ зойдет. 2-7-6 — все числа, 3-Б-Л-К — все буквы, затем я на¬ звал 7-9-Й, чтобы мы могли видеть, что происходит, когда вы смешали их вместе. Так или иначе, у вас получилась вся последовательность.

Р.Д.: Лайза, что вы заметили?

Лайза: Когда вы начали отвечать, вы сидели, приготовив¬ шись, держа руки перед собой. Во время выполнения зада¬ ния ваши руки ритмично двигались. А глаза, по моему мнению, были направлены немного вверх. Затем вы как бы кивали головой по мере ввода. Подвигали ртом, но не много.

Р.Д.: Я сознавал, что глаза смотрят вверх, старался делать что-нибудь с ними специально. Иногда ощущалось, что они были направлены вниз и немного влево.

Лайза: Я заметила, что они как-то перемещались назад и вперед.

Т.Э.: (Роберту) Вы знаете, что происходило, когда вы двигали руками, как описывала Лайза?

Р.Д.: Ну, это было связано со своего рода чувствительным состоянием.

Т.Э.: Чувствительное состояние как «начальное» состояние или-чувствительное состояние в реакции на символы или задание?

Р.Д.: Это было начальное состояние.

Т.Э.: Каким было начальное состояние?

Р.Д.: Оно было просто состоянием «готовности». Своего рода предвкушение. Или зажигание для всего происходящего. Я хотел ввести в него символы, но не был уверен, как я это сделаю.

Т.Э.: Значит, вы не предпринимали каких-либо сознательных усилий, чтобы постараться и организовать символы.

Р.Д.: Как и вы, я ожидал найти, какую именно стратегию я собирался использовать и под какие модели можно подвести символы. Я обнаружил, что при вводе символов я делал их изображение. Так, сначала я думал, что мог бы связать 2 с 7 в виде возраста, например, 27 лет, но пока я думал, Тодд продолжил дальше, и мне подумалось: «Э-э, он уже ушел вперед». Так что мне пришлось оставить поиски значения и дать последовательности выходить самой. Затем я отметил «З-Б-Л-К» — из них могло бы получиться слово. Но самое странное, что мне это не удалось; хотя слово какое-то есть — «З-Б-Л-К». В конце концов буквы слепились из-за ощущения, что они и есть слово.

Т.Э.: Вы повторяли про себя какие-нибудь символы по мере того, как я их называл?

Р.Д.: Да, в известном смысле. Интересно, что Лайза видела, как я делал какие-то движения ртом. Половина из того,

что я делал, — это прокрутка голоса Тодда в моей голове, а половина — звучание моего собственного голоса. Частично его голос и частично мой собственный. Таким образом, я на самом деле не повторял символы. Я могу сделать это и сейчас, потому что считываю их с моего внутреннего обра¬за; но в течение задания они словно плавали вокруг в ожи¬дании, и я не знал, воспроизведутся они или исчезнут. Особенно это касается последней группы символов. Пер¬вые две группы были более ясные, а последняя — в отноше¬нии нее мне пришлось положиться на внутренний голос, чтобы воспроизвести их. Я думал, что это те самые числа, но уверенности не было. Словно слуховой канал и зритель¬ный были не связаны.

Т.Э.: Таким образом, после попытки использовать одну стратегию с первой парой символов вы сказали себе: «Это не будет работать, потому что я не смогу отдать все свое время «27». Тодд не станет ждать и не прекратит зачитывать символы, пока я буду этим заниматься». И вместо того что¬бы подумать: «Я должен найти другую стратегию» , вы ре¬шили: «Пусть все идет своей чередой, а там посмотрим».

Р. Д.: Должен сказать, что большая часть этого свелась к до¬верию. Особенно последняя группа. Ну, вроде как: «Мне нужно просто сидеть и верить, что все пройдет нормаль¬но». Как только я сумел довериться себе, так символы ярко и четко обозначились в голове. Просто им для стабилиза¬ции потребовалось время. Поскольку у меня не было внут¬реннего образа последней смешанной группы, мне при¬шлось лишь вывести символы из звуковой памяти.

Т.Э.: Когда вы говорите, что выводили их из звуковой па¬мяти, вы сознаете, как они звучали, моим голосом или ва¬шим?

Р.Д.: Это не был голос на самом деле. Оно просто прояви¬лось.

Т.Э.: Причина, по которой я спросил, в следующем: я заме¬тил, что смотрел он совсем не туда, откуда исходил звук. Он повернул голову влево, а смотрел направо.

В модели НЛП движения головы и глаз налево соответ¬ствуют слуховой памяти (для правши, а Роберт — правша), например, при запоминании моего голоса. Движения на-

право соответствовали бы сконструированным или предполагаемым звукам — например, если Роберт создает что-то своим собственным голосом. В этом случае глаза Роберта представляли бы местоположение слухового конструкта, но голова и уши были бы в направлении слуховой памяти. Вот почему интересно, что он сказал, что не слышал ни свой голос, ни мой.

Р.Д.: Изнутри это казалось, словно я старался открыть оба канала в максимально возможной степени. Это похоже на попытки настроить радио, когда передача слабая. Нужно настроить приемник именно на определенное место. Я старался настроить свое ментальное «радио», поскольку сигнал от последней группы символов не был столь же силен, как от других групп.

К примеру, я думаю, что, если бы вы сначала подождали 5 или 10 минут, а потом попросили меня воспроизвести символы, я, вероятно, выдал бы первые две группы, но последнюю вряд ли. Так вот, теперь я готов воспроизвести последнюю группу, потому что, произнеся ее вслух, я получал подтверждение, что это именно те самые символы, и это сделало внутреннюю репрезентацию более сильной. Факт, что я воспроизвел наугад, а затем убедился в правильности своего ответа, увеличил ясность той последней группы и моего доверия к своей способности помнить их.

Первоначально, они были более или менее как-то передо мной, словно нечеткий голографический образ. Я не знаю, видели ли вы когда-либо голограммы, но они — не застывшие картинки, как фотографии. Они словно плавают в пространстве. Сами символы сделаны из света, они не конкретные изображения на твердом фоне. Именно поэтому я не мог получить все символы так ясно. Они не пропечатывались. Теперь они имеют более материальное качество в виде умозрительного образа.

Т.Э.: В общих словах, Роберт, по существу, использовал стратегию, которая включила в себя преобразование слуховой информации в зрительное изображение — точно так же многие из вас вербализовали зрительные символы в последнем упражнении. Мы думаем, что вам будет интересно обратить внимание, укрепилась ли ваша деятельность этим упражнением, поскольку ваша стратегия определенно теперь несколько изменена влиянием упражнения.

Р.Д.: Давайте обобщим: «учитель» должен сидеть позади «ученика», а «наблюдатель» будет сидеть лицом к «ученику». «Учитель» должен читать громко последовательность символов в разделе листа, обозначенном как «СЛУХОВОЙ», «Учитель» должен читать символы в постоянном ритме (не разбивая последовательность на группы для «ученика» — пусть «ученик» сам разбивает по-своему). «Ученик» может попросить послушать последовательность снова (быстрее, медленнее или с той же скоростью), но может слышать ее не больше трех раз. «Учитель» должен записывать, сколько раз «ученику» понадобилось прослушать последовательность, записывается это в графу «Представлено раз». Не глядя на символы, «ученик» затем устно повторяет последовательность, которая предварительно вслух зачитывалась «учителем». «Учитель» запишет «воспоминания» ученика в ячейке с отметкой «Предположение» на рабочем листе стратегии запоминания. Подсчет выполненного тот же самый, что и в зрительном упражнении. Затем «наблюдатель» делится своими наблюдениями, а группа исследует стратегию запоминания данной последовательности. К примеру, можно спросить: «Отличается ли это от стратегии, использованной для зрительных заданий? Насколько хорошо это срабатывает для данного типа памяти?» Затем меняются ролями, пока все три члена группы не получат возможность испытать слуховое задание запоминания.

****

После упражнения

Р.Д.: Как вы справились с этим заданием? Было оно похоже или отличалось от предыдущего упражнения?

Мужчина: Для меня было трудней. Я старался создавать изображение различных символов, но они смешивались по мере того, как партнер продолжал называть их. Мне нужно записать, чтобы запомнить. Когда я не записываю, я плохо помню.

Т.Э.: Ваша стратегия похожа на систему обучения музыке, она объясняет, почему дети путаются в нотах.

Когда детей учат музыке, им говорят, что надо перейти от того, что видишь на нотном стане, к определенному дей-

ствию, — обычно в форме позиции пальцев на музыкальном инструменте. К сожалению, для малыша в этом вся музыка: нота обозначает такое-то движение, а не звук или какое-то внутреннее чувство. Когда композиторы сочиняют музыку, они не начинают с нот; они обычно начинают с чувства, которое хотят выразить. Затем они превращают это чувство в звук, и, наконец, оно становится изображением в виде нотного стана. А учат музыке совсем наоборот. Вы начинаете не с чувства, сопровождающего музыку, и не с того, как оно звучит в музыке. Вам обычно сначала преподают визуально-кинестетические аспекты прочтения музыки и игры на инструменте.

Метод Судзуки — это совершенно новая альтернатива традиционному подходу. Метод заключается в следующем: группа учеников находится вместе, каждый с музыкальным инструментом, например, со скрипкой. Их может быть сразу человек 400 и один преподаватель. Все играют одну и ту же ноту до тех пор, пока не усвоят форму, чувство и звук этой ноты. В основе теории постулат, что, если можно играть на слух, позже всегда можно выучить и зрительную часть — ноты.

РД.: Другая альтернатива — это стратегия, которую мы смоделировали с Майклом Колграссом, Пулитцеровским лауреатом, сочинителем симфонической музыки (см. «Средства для Мечтателей» и «Стратегии Гения». Том 1). Он преподает музыку согласно той же самой стратегии, которую он использует при сочинении. Он начинает с чувства, которое ученики хотят выразить, и переходит к шумам, которые соответствуют этому чувству. Затем он предлагает ученику нарисовать шумы на доске мелками различного цвета. То, что рисует ученик, это не ноты, а скорее зрительный образ, своего рода зрительная карта звуков. Эти картинки используются, чтобы вспомнить звуки и повести группу учеников на упражнение композиции. Ученики могут даже выбирать инструменты, которые лучше всего представляют их звуки.

После того как ученики успешно усвоят все эти базовые аспекты музыки, получив при этом массу удовольствия, Майкл показывает им, как их композиции могут быть преобразованы в традиционное визуальное изображение в виде нот и позиций пальцев на инструменте.

Т.Э.: Я думаю, что типичный способ, которым преподается музыка, является отражением того, как зрительная репрезентативная система стала наиболее значимой сенсорной методикой в образовании в западной культуре. Для музыки, однако, такой тип обучения привносит и определенные проблемы. Я был музыкантом в течение 20 лет, и у меня есть друзья, которые до сих пор являются концертирующими симфоническими музыкантами. Без бумажки, без нотного стана они ничто. Вы просите их сыграть, они просят предоставить им ноты. Вы спрашиваете: «А можете сымпровизировать? Просто взять и сыграть?» Они вам отвечают: «Что значит, взять и сыграть? Дайте ноты, и я вам сыграю, а как же иначе». Словно их творчество подавляется их же стратегией. Я думаю, что это отражение того, как их учили.

Упражнение для развития кинестетической памяти

Т.Э.: Последнее упражнение по запоминанию должно быть выполнено через кинестетический канал. «Ученик» будет вводить символы исключительно касанием; никаких звуков и никаких картинок. Воспроизведение ученика будет также полностью кинестетическим.

Р.Д.: Структура этого упражнения подобна слуховому упражнению запоминания, но имеются определенные ключевые различия. Для этого задания «учитель» должен сказать «ученику», чтобы тот закрыл глаза, «учитель» должен взять руку «ученика» и произвести ею запись последовательности символов. Используемые символы берутся из раздела «КИНЕСТЕТИЧЕСКИЙ» на рабочем листе стратегии запоминания. «Ученик» может выбрать, использовать ли ручку или собственный указательный палец.

Т.Э.: «Ученик» также волен выбрать, чтобы «учитель» написал последовательность символов на спине ученика или на его ладони.

Р.Д.: Как и со слуховым тестом, может понадобиться до трех повторов. Затем «ученик» должен с закрытыми глазами написать последовательность символов на листе бума-

ги. Количественная оценка выполняется так же, как в пре¬ дыдущих упражнениях.

Когда вы закончили, наблюдатель должен прокоммен¬ тировать то, что заметил в физиологии ученика в течение» задания. «Наблюдатель» и «учитель» затем помогают выя¬ вить стратегию запоминания, используемую «учеником» для этого задания, и сравнить процесс И результаты с пре¬ дыдущими упражнениями.

Т.Э.: Некоторые из вас, преуспевшие в первых двух упраж¬ нениях, могли бы обнаружить данное упражнение неско¬ лько более сложным. Мы более привыкли распознавать символы визуально и на слух, чем кинестетически.

Р.Д.: Главное тут выяснить, можно ли запомнить что-то, не зная точно, что же это такое.

Т.Э.: Когда можно видеть и слышать символы, вы считаете само собой разумеющимся, что знаете «что это», то есть ка¬ кой формы «А», а какой «7» и т.д. С кинестетикой такой но¬ мер не проходит. К примеру, Лайза, закройте глаза на се¬ кунду. Я побуду в роли «учителя». (Тодд «пишет» символ на ладони Лайзы.) Вы можете запомнить эту форму?

Лайза: Я думаю, могу.

Т.Э.: Возьмите карандаш и нарисуйте форму на листе бу» маги, не говоря мне, какая она. (Лайза рисует символ.) Хо» рошо, вы вначале определились, что это за символ?

Лайза: Я не знаю, что это, могу только сказать, как она ощущается.

Т.Э.: Хорошо.

Р.Д.: Вы видите, Лайза может помнить символ как кине^ стетическую модель без того, чтобы обязательно знать, как он выглядит или каким «именем» его называют

Т.Э.: Это совершенно другой опыт — помнить символе) как кинестетические модели, вместо попыток выяснить, как они выглядят или звучат. Ведь задание не требует о? Лайзы, чтобы она сказала, буква ли почувствованный ею символ или цифра. Все, что от нее требуется, — это всегй лишь повторить форму, которую она почувствовала. Ей не обязательно знать, что это.

Р.Д.: Многие из вас, вероятно, стараются визуализировать символы, которые соответствуют ощущаемой модели. Другие внутренне себе проговаривают: «Это — 4.., это — П.., это — 7». Но также возможно сделать все полностью кинестетически. Ну-ка, попытайтесь.

****

После упражнения

Т.Э.: Есть ли комментарии по поводу этого последнего упражнения? Было ли это задание для кого-нибудь более трудным, чем предыдущие?

Майк: Да.

Т.Э.: Что именно было трудно?

Майк: Символы не распознавались.

Т.Э.: Вы пытались выяснить, что это были за символы, или вы просто кинестетически вспоминали о форме?

Майк: Я пытался выяснить, что это были за символы.

Т.Э.: Значит, пытались выяснять, что ощущали, какую модель, было ли это «Д» или «А», звезда или число. Я уверен, что многие так и делают. Только поймите, что не это было главной частью задания. Задание состояло лишь в воспроизведении того, что вам дали на вводе. Вопрос следующий — вы просто восприняли форму и выдали ее обратно или вы стараетесь вычислить, какова эта форма, преобразовывая ее в другую репрезентативную систему?

Бет: У меня получилось это упражнение. Перво-наперво я высвободила мой разум в «свободное парение» и ощутила, где буквы. Если я определяла символ, это было хорошо, если нет — тоже неплохо. Во-вторых, я попыталась сделать то, что я делала с другими символами, постаралась составить ассоциацию. Проделав все это, я получила одиннадцать символов, потому что нарисовала «5» как «г» и «)».

Т.Э.: Интересно. У кого еще получилось?

Патрик: У меня. Мой «учитель» писал символы на моей спине, а я тем временем писал их на ладони пальцем.

Т.Э.: Это интересно, потому что вы использовали два кинестетических ввода. У вас получилось ощущение рисуемой буквы и мускульного движения. Двигая рукой, получаешь многое. Получаешь не написание в голове, а движение руки.

Р.Д.: Я знаю много печатающих очень быстро машинисток, опирающихся именно на такую «мышечную память». Они печатают по 90 или 100 слов в минуту и вдруг «чувствуют», что появилась ошибка. Потому что их руки знают, как ощущается печатание определенного слова, а тут ощущение получается не таким.

Элла: Сначала я пыталась получить зрительный образ ощущаемого; но он не был достаточно сильным, чтобы с уверенностью его запомнить, он ощущался не так. Тогда я стала чертить его у себя на ноге, и моя «учительница» тоже его в это время писала, а я себе его еще проговаривала.

Т.Э.: Таким образом, вы использовали все системы.

Элла: Не могу сказать, что сознавала это в тот момент. Оно как-то само все вышло.

Стратегии долговременного и краткосрочного запоминания

Р.Д.: Мы часто находим, что индивид с хорошей краткосрочной памятью для определенного набора символов обладает внутренней стратегий, которая соответствует репрезентативной системе, используемой для представления символов. К примеру, высокие показатели в визуальном задании показывают зрительные ключи доступа и полностью визуальную стратегию, в то время как индивид с плохими показателями в зрительном задании попытается воспользоваться слуховой или кинестетической стратегиями. Человек с высокими показателями в слуховом задании может показывать исключительно слуховой доступ и репрезентацию, человек с низкими показателями — смесь других ключей доступа и репрезентативных систем. Точно так же высокие показатели в кинестетическом задании показывают кинестетические модели, а индивиды с низкими кинестетическими показателями (при этом весьма эффектив-

ные в других репрезентативных системах) могут использовать исключительно слуховой или зрительной подход, и ничего у них получаться не будет.

Долговременная память, с другой стороны, лучше осуществляется стратегиями, которые передают информацию от одного чувства к другим репрезентативным системам. К примеру, вот уже прошло какое-то время, как мы осуществляли зрительные и слуховые постановки этого упражнения. Ну-ка, помните ли вы хоть какие-нибудь из тех символов (хотя бы парочку).

[Определенная реакция в группе.]

Р.Д.: Я заметил, что многие из вас с усилием высматривают что-то по сторонам. Сколько из вас обнаружило, что пользуется другими репрезентативными системами, чтобы вспомнить символы сейчас?

Мужчина: Я запомнил свои из-за обсуждения, которое было позже.

Мужчина: Тогда я запомнил 10 из 10, а сейчас вообще ничего не могу вспомнить.

Женщина: Вначале я запомнила их по звучанию, но теперь поймала себя на том, что пытаюсь представить их зрительно, чтобы вспомнить сейчас.

Р.Д.: В модели НЛП различие между длительной и краткосрочной памятью заключается в стратегии, используемой в кодировке информации. Долгосрочная память — функция процесса, который вы проходите по отношению к содержанию, которое вы хотите запомнить. Один простой принцип долгосрочной памяти: «Чем больше мобилизуется нервная система для кодировки, тем проще запомнить». Долгосрочная память — больше функция дробления и наложения информации на разные чувства, чем просто соответствие репрезентативной системы каналу ввода. Моцарт, к примеру, имел феноменальную память на музыку. Он утверждал, что может чувствовать, видеть и даже ощущать на вкус музыку (см. «Стратегии Гения». Том I). Очевидно, что было бы трудно забыть что-то, если оно так полно представлено.

К примеру, на одном семинаре женщина могла полностью воспроизвести случайную последовательность:

«А24705С58Б». Она описала свою стратегию запоминания следующим способом: *«Я работаю в общепите, поэтому связываю символы с моей работой. К примеру, «А» —это абрикос и стоит в самом начале алфавита. «24» — столько мне было'лет, когда я в последний раз поменяла работу. «705» — значит, я проспала на 5 минут. «С» — сосиска, свернувшаяся на сковородке. «5» и «8» — для них трудно было что-то подобрать, поэтому я представила, что они вдвое больше других символов, да еще ярко-красного цвета. «Б» — бекон и следует в алфавите за А, так что Аи Б словно в скобки берут всю группу».*

Часто, просто услыхав однажды этот сюжет, люди способны запомнить все эти символы очень легко, демонстрируя, что все дело в стратегии, а не в степени усилий, «необходимых» для эффективного обучения.

Т.Э.: Тип обычно используемой стратегии долгосрочной памяти может иметь значительное воздействие на многие аспекты моделей поведения и саму личность человека. К примеру, эти стратегии зачастую в какой-то степени отражены при потере памяти, вызванной некоторыми заболеваниями, воздействующими на память. (Я работал с пациенткой, у которой был синдром Альтцхаймера — она тщетно пыталась вспомнить хоть что-нибудь.) Вы не только приучаетесь к стратегии, которую используете для запоминания, но вы приучаетесь и запускать ее начальную точку (систему ввода стратегии).

Например, вы могли бы по привычке начать со слухового ввода, а затем приняться за поиски образов и чувства, сопутствующих этим звукам или словам; или можно начать с чувства, а затем искать образы и звуки, или наоборот. Иными словами, можно использовать любую комбинацию. Но смысл в том, что вы склонны привычно использовать специфический канал ввода или воспроизведения. Если из-за возраста или болезни поражаются какие-то нервные клетки, индивид испытает в воспоминании при использовании специфической стратегии или пути ввода или вспоминания информации. Дело не в том, что индивид не может вспомнить, у него нет доступа к своей памяти.

Женщина с синдромом Альтцхаймера, о которой я упоминал ранее, к примеру, имела тенденцию для запоминания полагаться на свою визуальную репрезентативную си-

стему. Таким образом, чтобы помочь ей, я вводил ее через «заднее крыльцо», так сказать. Я научил ее, как обратиться к памяти через чувства и звуки. Она начала запоминать вещи, которые ранее запомнить не могла. У нее даже появилась возможность доступа к хранимым в памяти образам.

Р.Д.: Теперь подытожим, стратегии запоминания задействуют несколько определенных аспектов: 1) как вы вводите информацию, 2) как вы храните информацию и 3) как вы восстанавливаете хранимое. Другой вопрос — намереваетесь ли вы сохранить информацию в течение короткого периода или на долгий срок. Определенные вещи нужно хранить в памяти лишь некоторое время. Другая информация должна храниться в течение длительного периода времени и в других контекстах. «Стратегия», которую вы используете, определит ваш успех в этих различных видах запоминания и обучения.

Т.Э.: Мы уже говорили, как обучение и стратегии запоминания могут зависеть от определенного внутреннего состояния. Есть также феномен обучения в зависимости от контекста. Проиллюстрируем — было выполнено классическое исследование, в котором исследователи брали группу учеников, обучающихся в одном классе, и случайным образом делили их на две отдельные подгруппы. Обеим подгруппам предлагался тест по одному материалу, который им давался в одной и той же классной комнате. Одну половину группы, однако, тестировали в другой комнате, не в той, где им преподносился материал.

Затем обе группы менялись местами: группа, тестируемая в классе, переводилась в другую комнату, а тестируемая в другой комнате — в класс. Обе группы вновь тестировались. Результаты количественного анализа показали, что при тестировании любой из групп во время их нахождения за пределами «родного» класса существенно снижаются показатели — от 20 до 50%. Иными словами, многие из ключей воспроизведения информации зависели от этой специфической среды в классной комнате. Когда они оставляли классную комнату, многое из информации внезапно становилось недоступно.

К примеру, скажем, перед аудиторией была расположена зеленая школьная доска, на которой учитель писал в течение всего урока. Даже при том, что на доске больше нет

информации, эта доска служит в качестве первичного кон¬ текста для презентации информации. Доска может стать ключом вызова программы для мысленного процесса вос¬ становления информации, прежде записанной на этой до¬ ске. Но при переходе для теста в другое помещение теряет¬ ся опора на среду. Тут уже нет зеленой доски, нет ключей запуска, нет ничего, кроме самих учеников.

Это хороший пример того, как эффективная в одних усло¬ виях стратегия в другой среде становится не эффективной. Существует зависимость между способом ввода и хране¬ ния информации и тем, как она восстанавливается.

Глава 4

Укрепление органов чувств

Общий обзор главы 4

- Развитие зрительных навыков.
- Развитие слуховых навыков.
- Развитие кинестетических навыков.
- Краткое изложение стратегии развития чувств.
- Исследование фильтров восприятия.

Укрепление органов чувств

Р.Д.: Следующий набор упражнений включает развитие различных чувственных репрезентативных систем. Эти упражнения помогут развить разнообразие и гибкость использования наших чувств с тем, чтобы не быть рабом лишь одной сенсорной модальности. Я называю эти упражнения «чувственной гимнастикой», поскольку цель здесь — помощь в развитии фундаментальных чувственных сил. С точки зрения НЛП, эти основные способности восприятия находятся в центре таких вещей, как возможность обучения и даже аспект личности. Развитие этих способностей может оказать фундаментальное воздействие на нашу жизнь.

Т.Э.: Зачастую люди привержены одному типу стратегии обучения. К примеру, с одной стороны, у вас «компьютерный дебил», проучившийся в школе двенадцать лет, у которого нет других друзей, кроме компьютера, ну, возможно, кто-то, с кем он обменивается программным обеспечением. У таких людей наблюдается склонность к высокой визуальности с небольшой слуховой способностью и уж совсем небольшим кинестетическим развитием. С другой стороны, у вашего дитяти ростом в метр восемьдесят способности прыгать в длину метра на четыре, в высоту — на два, забрасывать баскетбольный мяч с кольца, а сложить два простых числа он не в состоянии. У такого ребенка самый что ни на есть «кинестетический» показатель интеллекта. А поскольку вы сами в баскетбол не играете, ваш малыш самостоятельно развивает множество социальных навыков. Экзамен по математике ему и под угрозой смерти не сдать, но он способен на чрезвычайно сложные эксперименты со своим телом и развил много соответствующих навыков для игры в команде. Должен быть способ наделить «компьютерных» детей определенными физическими и социальными навыками, а «кинестетическим» детям дать определенный навык работы с ЭВМ.

Это можно сделать через развитие репрезентативной системы. Как я уже говорил, я полагаю, что именно в этом берут начало равные возможности в образовании; на уров-

не способностей. Когда ребенок впервые приходит в шко¬ лу, его личная история, включая родителей, теток, братьев, дядек, сестричек, всех, кто входит в его семейную систему, определяет, какие стратегии ребенок будет использовать в учебе. К примеру, можно прийти в школу с хорошо разви¬ той визуальной стратегией, но вот я пришел со стратегией кинестетической. К моменту, когда вас принимают в шко¬ лу, вы можете уже распознавать буквы, слова и числа. Ког¬ да меня принимали в школу, я мог на километр забросить мяч и носиться как угорелый. В самый первый день учите¬ льница говорит: «Хорошо, дети, мы пойдем в класс вмес¬ те». Она говорит: «Мы соберемся в этой классной комнате, и это 4А класс». Вы садитесь за парту, и из-за своей личной истории глаза пробегают вверх и влево, и у вас создается зрительный образ этого «4А». Пока вы глядите вверх и вле¬ во, я пялюсь на свои шнурки—даже при том, что нас ввели через одну и ту же дверь в один и тот же день с одним и тем же грузом дошкольной подготовки.

Во второй день вы в классе вовремя, с книжками, сиди¬ те на своем месте. Я все еще в коридоре, пытаюсь выяс¬ нить, куда, к чертям, мне идти, и хожу кругами. Учитель видит меня и спрашивает: «Разве ты не должен быть уже в классе?» Я говорю: « Да, но я не знаю, какой это класс». Он спрашивает: «Кто твой учитель?» — «Я не помню». — «Хорошо, ты знаешь кого-нибудь из своего класса?» Я вро¬ де помню одного мальчика. Учитель берет меня за руку и пытается найти этого мальчика. Это, действительно, было со мной, когда я пошел в школу. Я был чертиком на ниточ¬ ке, который потерялся по дороге в класс. Почему? Потому, что пользовался совсем другой стратегией, чем все осталь¬ ные. Не потому, что я хуже, и не потому, что другие лучше. Просто разные люди, и это важно знать, начинают с раз¬ личных стартовых позиций — навыков и умений.

Р.Д.: Также важно уметь помочь людям распознать и раз¬ вить эти базовые, основные навыки.

Т.Э.: Оптимальный подход НЛП к образованию состоит в способствовании развитию всех чувственных репрезента¬ тивных систем. Мы должны развить их зрительные, слухо¬ вые, кинестетические, обонятельные и вкусовые репре¬ зентативные системы. Затем мы должны научить их эф¬ фективным стратегиям обучения. В течение первых шести

месяцев обучения в школе мы должны научить детей учиться, научить их «работать головой».

Р.Д.: На одном из наших семинаров по динамическому обучению был один индивид, человек лет сорока, не закончивший и восьмилетку. Он был убежден в своей неспособности к обучению, пока мы не приступили к выполнению упражнений из предыдущего раздела этой книги. К третьему дню он стал читать и правильно писать слова, что ранее считал невозможным для себя. Как и в других людях, в нем были заложены огромные способности для обучения, просто он никогда не знал о них и никогда ими не пользовался.

К примеру, скольким из вас хотелось бы иметь фотографическую память и сколькие из вас считают, что такой памятью не обладают; но разве, садясь на диету, вы не вспоминаете с предельной ясностью о содержимом своего холодильника?

Т.Э.: Или сколько из вас идет домой после кинофильма и живо вспоминает эпизоды понравившегося фильма?

РД.: Или вы лежите, в постели и внезапно вновь и вновь вспоминаете какие-то сцены, хотите вы того или нет. К примеру, сколько из вас может вспомнить сцену, в котором Индиана Джонс падает к змеям в фильме «В поисках потерянного ковчега»? Так вот, любой человек, способный на визуализацию, обладает фотографической памятью. Требуется лишь средство обнаружить и использовать эту способность.

Т.Э.: Это как с теми, кто утверждает, что им медведь на ухо наступил, а сами не могут выкинуть из головы надоевший мотивчик из рекламного ролика, он все играет, играет.

Р.Д.: Мы полагаем, что такие переживания являются результатом нейрологических процессов, которые могут быть развиты и использованы. Нам часто говорят: «Я не могу правильно написать слово» или «Я не могу правильно распознать звуки», но при этом люди в состоянии помнить что-то еще более сложное. К примеру, они могут узнать свой собственный велосипед или автомобиль. Это столь же сложно, как распознать тот или иной звук.

Т.Э.: Или узнать свое собственное лицо в зеркале. (Хотя порой это на самом деле нелегко.)

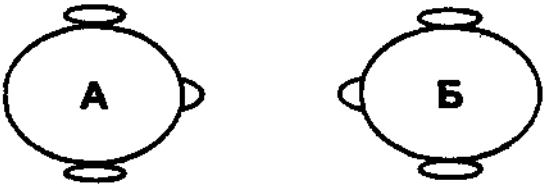
Р.Д.: Цель данных в этой главе упражнений в оказании по¬ мощи в выявлении и усилении основных чувственных на¬ выков. Первое упражнение способствует развитию зрите¬ льных способностей и зрительной памяти. Прежде чем мы приступим к упражнению, я хочу подчеркнуть различие между «умением» или «процессом» и «содержанием», к ко¬ торому прилагаются это умение или процесс. Зрительная острота и зрительная память - это умения, которые могут быть применены по отношению к различному содержа¬ нию; например, к лицам, объектам, кино, словам, фото¬ графиям и т. д. Когда умение развито в одной области, его можно передать в другую. Умение - это «глубинная струк¬ тура»; содержание же относится к «структуре поверх¬ ностной».

К примеру, мы учимся писать, держа в руке карандаш или ручку, водя кистью и пальцами. Но как только мы овладели умением написания букв, мы можем передать это умение другим частям нашего тела без какой-либо практи¬ ки. К примеру, можно чертить буквы ногой на песке. Мож¬ но водить карандаш ртом, создавая читаемые буквы. Мож¬ но даже чертить приемлемые очертания букв коленом или локтем — даже при том, что тип и комбинации мышц, кос¬ тей и сухожилий здесь полностью отличаются от руки и па¬ льцев. Этот тип явлений противоречит более механистиче¬ скому взгляду на обучение, предложенному такими учены¬ ми, как Павлов и Скиннер. Невозможно объяснять умение такого вида простыми раздражением-реакцией или^ за¬ креплением условного рефлекса.

Т.Э.: Ну, так кто же учил ваши локти писать? (Смех.)

Р.Д.: Согласно НЛП, развитие навыков происходит на вы¬ сшем уровне обучения. Это глубинная структура, которая может быть преобразована во множественные поверхност¬ ные структуры. Помните, что даже если содержание, кото¬ рое мы будем использовать для развития чувственных умений, не выглядит напрямую связанным с «академиче¬ скими» темами, умение использовать чувственные репре¬ зентативные системы — это основа всего обучения. Ниже дается общий обзор основных этапов упражнения.

Разбейтесь на пары (А и Б):



ЭТАП 1. А и Б стоят лицом к друг другу. А инструктирует Б визуализировать положение тела А и посмотреть налево вверх (для правшей) или направо вверх (для левшей), чтобы запомнить его.

(Правша) **(Левша)**

ЭТАП 2. Б закрывает глаза. А меняет положение каких-то частей своего тела (руки, ноги, пальца, наклона головы и т.д.), а глаза Б в это время закрыты.

ЭТАП 3. Затем А говорит Б, чтобы тот открыл глаза. Б смотрит вверх налево (или направо) и сравнивает то, что видит, с образом, запечатленным в памяти, чтобы определить, какая часть тела А изменила положение.

ЭТАП 4. Если Б не угадывает, А снова инструктирует его закрыть глаза. А не сообщает Б, какая часть была перемещена, но возвращается к изначальному положению тела, а затем инструктирует Б открыть глаза еще раз и вновь определить, что изменилось (возвращаемся на этап 2).

Т.Э.: К примеру, пусть Стефани и Лайза подойдут и станут лицом друг к другу. Станьте на расстоянии, удобном для

вас. Лайза, вы смотрите на Стефани, а затем поднимаете глаза влево вверх (так как вы правша). Сделайте мысленную фотографию Стефани. Если вы хотите, можно посмотреть на нее снова и еще раз проверить мысленный образ. Так, теперь закройте глаза, Лайза, а Стефани, вы измените положение чего-нибудь. (Стефани двигает рукой.) Хорошо, Лайза, можно открывать глаза. Что изменилось?

Лайза: Ее рука. (Приветствия из аудитории.)

Т.Э.: Начинайте с перемещения чего-то явно заметного, например, руки или ноги. Это не для того, чтобы запутать партнера, а чтобы дать ему возможность развить зрительные навыки. Если бы Лайза не почувствовала изменения, мы бы попросили ее закрыть глаза снова и проинструктировали Стефани вновь занять исходную позицию. Потом снова попросили бы Лайзу открыть глаза, посмотреть на Стефани и определить, что изменилось.

Р.Д.: Стефани так бы и меняла положения, пока Лайза не смогла бы почувствовать, что изменилось. Как только Лайза почувствует изменение, Стефани и Лайза повторяют цикл снова, но Стефани уже делает менее приметные движения.

Т.Э.: Таким образом, вы начинаете с изменений макроуровня и доводите их до менее приметных. Вы должны дойти до такого уровня, когда будете способны уловить легкий изгиб пальца, движение глаз, отсутствие сережки, замены чего-то из одежды и т.д. Таким образом, когда наблюдателю все удастся на макроуровне, он сможет перейти к более тонким экспериментам, чтобы выяснить, насколько острым может быть восприятие.

Р.Д.: Если наблюдатель способен справиться с незаметными движениями, можно усложнить упражнение, перемещая сразу несколько частей тела. В этом случае наблюдатель должен обнаружить больше одного изменения.

Т.Э.: Еще одной разновидностью упражнения будет наблюдение за группой, состоящей из нескольких человек. Для усложнения упражнения можно наблюдать сразу за 4—5 объектами. Это увеличит число вводов, которые наблюдатель сортирует визуально.

Также имейте в виду, что в данном упражнении объектом наблюдений был партнер, но может быть сколько угодно творческих вариаций. К примеру, учитель мог бы

попросить учеников оглядеть классную комнату и отметить, кто тут присутствует. Потом учеников просят закрыть глаза. Учитель выводит кого-то из детей из класса. Остальная часть класса открывает глаза и определяет, кого нет. По-разному можно варьировать этот процесс, чтобы способствовать развитию зрительных навыков.

Р.Д.: К примеру, скажем, вам захотелось адаптировать это упражнение к более «академическому» по содержанию. Мы разработали вариации, которыми можно воспользоваться, чтобы помочь детям научиться развивать их остроту зрения и зрительную память в процессе правописания. Для аналогии — слова сложены из различных вариаций одних и тех же букв, как различные положения тела создаются вариациями частей тела. Умение требует помнить различные комбинации слов, что на деле абсолютно не отличается от упражнения по определению изменения в положении частей тела. В динамическом обучении мы полагаем, что академическое задание это всего лишь вариация способа, которым мы естественно используем свою нервную систему. Иными словами, мы полагаем, что, если можно узнать свое собственное пальто или собственный велосипед или если можно распознать, какая часть чьего-то тела едва сместилась, то можно запомнить и правильное правописание.

Чтобы развить это умение узнавания зрительных образов, мы также делим своих слушателей на пары. Каждой паре дается набор карточек со словами. На одной карточке написано слово, на других его правильные и неправильные варианты, как в следующем примере:

винегрет	^венигрет	венегрет	винигрет
1	2	, 3	4

«Наблюдателю» показывают первую карточку, которая всегда стандартна в правописании, или «правильна». «Наблюдателя» инструктируют посмотреть на карточку, а затем вверх и влево/вправо (как в упражнении, которое мы только что описали) и сделать ее мысленную фотографию. «Наблюдателя» просят закрыть глаза. В этот момент партнер «наблюдателя» может сменить карточки или остаться с первой карточкой. Когда «наблюдатель» открывает глаза, его задача посмотреть на карточку и решить, она та же самая или другая, то есть отличается ли она от первоначальной карточки.

Т.Э.: То есть все, что вам надо, это взять тот же самый процесс, который мы описали в первом зрительном упражнении, но в данном случае уже применительно к словам. Задание состоит в простом распознавании вариаций того, с чего вы начали.

Главное тут узнать, на самом ли деле вы можете определить набор букв, с которых вы начали.

Р.Д.: Как только «наблюдатель» способен успешно узнать набор букв, можно усложнить задачу, спросив, какие буквы заменены, если есть различие. Другой уровень испытания — попросить не сразу, а через какое-то время «наблюдателя» определить, является ли такая-то карточка оригиналом, то есть правильно ли она написана, без предварительного показа «настоящей» правильной карточки. Вы выбираете карточку из набора и, не показывая «наблюдателю» стандартной карточки, с которой вы начинали, просите определить, на самом ли деле это первоначальная карточка.

Т.Э.: Если вы выполняете этот вариант упражнения, важно иметь в виду, что это сенсорное упражнение, а не упражнение на правописание. Правописание, математика, география — это предметные области. Данное же упражнение призвано научить, как учиться вообще, а не чему-то конкретно. Это другой способ подхода к обучению.

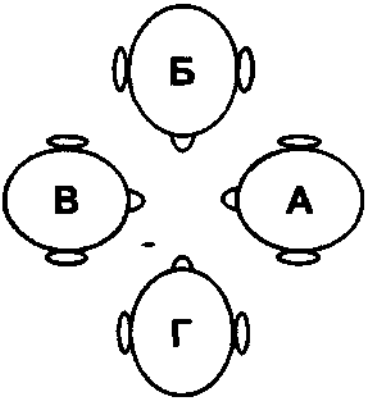
Р.Д.: Иными словами, это — разновидность зрительного упражнения, которая не имеет отношения к орфографии или правописанию. Это упражнение относится к тому, как развить способность узнать что-то визуально. Таким образом, если «наблюдатель» не способен узнать, является ли слово тем же самым или отличается, партнер должен просто вернуться назад и снова доказать слово и вариации, чтобы помочь «наблюдателю» «перекалиброваться». Хотелось бы подчеркнуть, что если вам не удается узнать изменения, это не означает, что вы делали что-то неправильно; и это не означает, что вы «медлительны» или «глупы». Это значит лишь, что ваш образ еще не достаточно ясен.

Развитие слуховых навыков

Р.Д.: Упражнение динамического обучения для развития слухового узнавания и памяти подобно во многих отноше-

ниях визуальному упражнению, но включает слух вместо зрения, Основные этапы упражнения даются ниже.

Нужна группа из четырех человек (А, Б, В и Г).



ЭТАП 1. А садится или стоит, Б, В и Г вокруг него полукругом. Б, В и Г каждый в свою очередь производит звук (то есть щелкает пальцами, постукивает карандашом, хлопает в ладоши, каждый индивид производит какой-то один тип звука), за каждым звуком каждый индивид Повторяет свое имя. Б, В и Г повторяют звук и имя до тех пор, пока А не показывает, что может определить каждого по соответствующему звуку

ЭТАП 2. А закрывает глаза, а Б, В и Г производят звук. А должен определить, кто какой звук производит

ЭТАП 3. Если А ошибается, Б, В и Г повторяют первоначальный звук и свое имя, пока А не показывает, что может определить соответствие между именем и звуком. Группа затем повторяет ЭТАП 2.

ЭТАП 4. Чтобы добавить пикантности, Б, В и Г могут подражать звукам друг друга, а А должен определить, кто подражает кому. К примеру, А может предположить, что Б подражает В или что Б подражает Г

Р.Д.: Мы хотели бы продемонстрировать вам сенсорную «гимнастику»; заставить ваши уши поупражняться. Эйлин и Марша, вы не поможете нам? Эйлин садится сюда. Вы будете «учеником», точнее «ученицей». Тодц, Марша и я —

каждый из нас будет производить звук одного и того же вида. Ваше задание — суметь различить, кто из нас производит звук. Сначала вам придется «откалибровать» наши различные способы создания звуков. Закройте глаза, Эйлин, начинаем. Мы будем щелкать пальцами, находясь прямо перед вами. Щелкнув, мы будем называть свое имя с тем, чтобы вы могли ассоциировать звук с именем. [Щелк] — Роберт.

Марша: [Щелк] — Марша.

Т.Э.: [Щелк] — Тодд.

Р.Д.: Хорошо, нужно ли вам еще послушать? Можете обратиться за новой калибровкой.

Эйлин: Да. Я хотела бы еще послушать.

Р.Д.: [Щелк] — Роберт.

Марша: [Щелк] — Марша.

Т.Э.: [Щелк] — Тодд.

Эйлин: Хорошо. Я думаю, что я могу определить различия.

Р.Д.: Так. Теперь один из нас щелкает пальцами, а Эйлин старается определить, кто это.

Марша: [Щелк]

Эйлин: Марша.

Т.Э.: [Щелк]

Эйлин: Тодд.

Р.Д.: [Щелк]

Эйлин: Роберт.

Р.Д.: [Щелк]

Эйлин: Роберт.

Т.Э.: [Щелк]

Эйлин: Роберт. Нет, погодите, это был Тодд.

Т.Э.: Да, правильно. Я делал это специально, чтобы усложнить тест. Я переместил свою руку туда, где пальцами щелкал Роберт.

Р.Д.: Эйлин начинала калибровку на основе месторасположения партнеров. Так вот, если бы Эйлин не смогла определить различие между Тоддом и мной, когда Тодд пытался подделать свой звук под мой, ей бы потребовалась перекалибровка между нами двумя с закрытыми глазами. Тодд и я вновь принялись бы щелкать пальцами в определенной позиции, пока Эйлин не смогла бы определить разницу. И, кстати, Эйлин, вы могли бы даже сказать: «Это Роберт, который пытается имитировать Тодда». Помните, что цель этого упражнения в совершенствовании слуха. Хорошо. Давайте попробуем еще разок.

Марша: [Щелк]

Эйлин: Это был Марша.

Т.Э.: [Щелк]

Эйлин: Роберт? Нет, это был Тодд. Но это Тодд имитировал Роберта.

Р.Д.: Это верно.

Т.Э.: [Щелк]

Эйлин: Тодд.

Р.Д.: [Щелк]

Эйлин: Роберт.

Марша: [Щелк]

Эйлин: Марша.

Р.Д.: [Щелк]

Эйлин: Роберт.

Т.Э.: [Щелк]

Эйлин: Тодд?

Р.Д.: Правильно. Это был Тодд, старающийся звучать, как Роберт.

Т.Э.: Относясь по совести к тому, кто слушает, вы должны вначале создавать свой собственный звук с тем, чтобы слушатель мог откалибровать и различить ваш звук от других. Если Эйлин пытается подстроиться и различить звуки, а они продолжают изменяться, ей тогда труднее будет справиться. Объект должен повторять только свой звук внача-

ле, чтобы помочь слушателю произвести настройку. Ведь мы тут не играем, мы предоставляем реальное свидетельство, основанное на ощущениях, которое может быть использовано рассудком для сортировки и определения индивида, производящего звук.

Р.Д.: Между прочим, звуков производить можно много: щелкать пальцами, хлопать в ладоши, покашливать, постукивать по чему-нибудь.

Т.Э.: Если вы выбираете постукивание по чему-нибудь, все три партнера должны постукивать по одному и тому же предмету. Если это ложка, к примеру, то это должна быть одинаковая ложка для всех; если мы выбираем ручку, ручка должна быть одинаковой для всех, и стучать следует по одному и тому же.

Р.Д.: Это было бы очень сложное задание. Начинать пришлось бы с того, чтобы прислушаться к единственному в своем роде звуку от постукивания индивидом по предмету. Покашливание более интересно, потому что у каждого свой собственный тембр. Да и более веселей было бы имитировать друг друга.

Между прочим, это задание не просто на слуховой ввод. Эйлин пришлось держать в голове три модели, чтобы отличить текущий ввод и его соответствие с одной из моделей. Так что это задание не просто на слух. Это задание на внутреннюю репрезентацию слуховой информации с последующим мысленным сопоставлением ввода с одной из трех внутренних моделей. Умение сложное, но стоящее.

Т.Э.: Успехи в этом упражнении расскажут о многом в бессознательных «микростратегиях» слуха. Например — подобно слуховому упражнению запоминания в предыдущем разделе — вы пытаетесь расслышать звук определенного человека и связать его с образом этого человека; например, с его лицом. То есть Эйлин сидит и творит мысленный образ Роберта, производящего свой звук; а может, у нее не было никакого образа вообще? Возможно, она просто вводила звук, мысленно его записывала, связывая со звуком голоса Роберта.

Так как цель этого упражнения в развитии слуховой системы, было бы интересно проделать его полностью на слух. В самом деле, перед началом упражнения можно поинтересоваться определенными качествами, или «субмо-

дальностями», слуховой репрезентативной системы; на¬ пример, силой звучания, тоном, шагом, ритмом, темпом, расположением и т. д. Если вам надо взять слышимые зву¬ ки и разложить на чисто звуковые компоненты и не пере¬ водить в любую другую репрезентативную систему, а толь¬ ко представить их как звуки — именно по таким субмода¬ льностям и пришлось бы их сортировать. Звучит ли этот человек громче другого? Звучание одного индивида длится дольше, чем другого? Высота голоса этого человека выше или ниже? Если вы хотите попробовать такое упражнение как чисто слуховое, именно такой тип сортировки вам мо¬ жет понадобиться для различения характеристик специ¬ фических звуков, связанных с определенными людьми.

Р.Д.: Тип фундаментальных микростратегий, о которых го¬ ворит Тодд, может иметь огромное влияние на способ¬ ность к осуществлению слухового задания. К примеру, я осуществил следующее моделирование, противопоставля¬ ющее людей «без слуха» тем, у кого так называемый «со¬ вершенный слух» и у кого слух «относительный». Индиви¬ ды с «относительным» слухом могут точно отличить ноты друг от друга. То есть если вы даете им одну ноту и говори¬ те, что это — «А», «Б» или «В», они могут начать точно определять другие ноты по отношению к данной. Однако для них необходимо сначала услышать основную ноту. Лю¬ ди с «совершенным» слухом не нуждаются в какой-либо внешней подсказке. К примеру, если я сыграю любую слу¬ чайную ноту на фортепиано, такой индивид может немед¬ ленно выдать: «Это — ре-бемоль» или «Это — фа». И еще они могут сообщить, к какой октаве принадлежит такая нота без какой-либо внешней подсказки.

Иными словами, их подсказка для звука полностью на¬ ходится внутри их собственной нервной системы. Как пра¬ вило, они налагают звук в две главные репрезентативные системы, в частности — зрение и чувство. Звук идет прямо в определенное чувство, и поэтому им известно, какой он высоты. Один из вопросов, которые мы пытались исследо¬ вать в таком моделировании, состоял в следующем: есть ли на самом деле совершенный слух или относительный слух, которому можно было бы научить или развить в людях, ли¬ шенных его. Цель этого исследования состояла в том, что¬ бы смоделировать людей с совершенным и относительным слухом, а затем научить этой стратегии других людей, что¬ бы «ни смогли улучшить свои музыкальные способности.

Как вы уже догадались, относительному слуху проще научить, чем совершенному; но вас бы поразило, с какой скоростью люди способны начать определять ноты, когда у них есть эффективная стратегия.

Как говорил Тодц, вы должны первоначально соединить звук с именем, например, «ре», «фа-минор» и так далее. Это как соединять определенный звук с личностью, как в этом упражнении. Таким образом, это, на первый взгляд, простое небольшое упражнение или игра на самом деле тот же самый процесс, который происходил бы при развитии чего-то вроде совершенного слуха.

Т.Э.: Кстати, люди с совершенным слухом обладают такой способностью не только в отношении звуков, порождаемых музыкальными инструментами. Они слышат все звуки и знают, какие это ноты. Словно они не могут не знать, что это за нота. Иными словами, вы закрываете дверь, а они: «Это си-бемоль». Так они реагируют на мир.

Р.Д.: Это часть их личности и способ жизни. Когда они слышат звуки, тоны как будто вступают в резонанс с их нервной системой. Это на самом деле мощное средство взаимоотношений со звуком. К примеру, Моцарт писал, что чувствует, ощущает на вкус и видит музыку так же, как и слышит ее. Другие композиторы, например, Бетховен, также описывали подобные «синестезии» (см.: «Стратегии Гения». Том I).

Т.Э.: Одна из стратегий, использованных мной при обучении музыке, состояла в том, чтобы ученики пели то, что они играют. Не важно, что именно они играли, какие гаммы или какие ноты. Они должны были петь то, что играют. Это создает внутреннюю подсказку для музыки. К примеру, если кто-то мне говорит: «Сыграй прам-парам-парам-папам», — я знаю где это будет на инструменте, на нотном стане и в моей голове. Скажем, идете вы по улице и вдруг в голове зазвучала мелодия. Для большинства, если не кинуться домой и не записать ее, мелодия забудется. Для меня, как толбко в голове зазвучит музыка, появляется зрительный образ гитары или фортепиано, и все, как в кино. Затем я отправляюсь домой и прокручиваю пленку. Такие мысленные связи позволяют мне осуществлять непосредственную корреляцию между звуком и тем, что делают руки.

Иной раз выходит забавно. Фатальное стечение обстоятельств, когда бывает до 14 инструментов, звучащих одно-

временно. Каждый звучит по-своему, а в голове — целый оркестр.

Р.Д.: Теперь вы понимаете, почему он-иногда так себя ведет. (Смех.)

Т.Э.: Но как еще можно написать партитуру для пятнадцати человек, если в голове не звучат одновременно пятнадцать инструментов? Иначе пришлось бы писать музыку по кусочкам, а как потом составить их вместе да чтобы еще они совпадали?

Р.Д.: Обучение, мышление и способность функционировать в этом мире происходят из способности впитывать этот мир посредством чувств. Представьте, что вы измучены жаждой в своей слуховой системе и что звуки можно пить ушами. Именно в таком состоянии надо пребывать во время этого упражнения. Начните с трех звуков (затем можно пробовать переходить на 14 или 15, как говорил Тодд). Это могут быть шлепки, хлопки, свист, покашливание или когда все поют одну и ту же ноту

****

После ***упражнения***

Р.Д.: Есть ли какие-либо замечания, вопросы или комментарии по поводу этого последнего упражнения?

Мужчина: Это было труднее, чем зрительная практика, потому что нас не учили слушать как следует, когда мы были маленькими, хотя и музыкантами.

Т.Э.: Нас, с точки зрения звука, не учат думать вообще. Вообще говоря, в западной культуре мы описываем вещи визуально. Наш язык полон ссылками на зрительные субмодальности: размер, цвет, формы, интенсивность и так далее. В детстве нас не учат, как описать звук так же подробно, как нас учат описывать визуальный мир. Большинство детей, если их спросить, как что-то звучит, будут производить звук или подражать звуку. Они не говорят: «Это была частота высокого тона, приблизительно в 2000 Герц, и продолжалась приблизительно 3.5 миллисекунды». Но именно с такой точностью мы описываем зрительные ощущения. Говорят, например, такое: «Оно было круглое,

в полметра в поперечнике»... - Мы далеки от того, чтобы думать о слуховой системе с такой же точностью.

Р.Д.: В самом деле, нас скорее учат думать о тонкостях слу¬ховых ощущений с точки зрения визуализации. Когда я был в третьем классе, у меня была учительница, просто обожавшая музыку. Помню, как-то раз она поставила на уроке классику и раздала нам карандаши, чтобы мы нари¬совали мелодию. И я не выдержал: «Что?!» Музыка для ме¬ня означала кинестетику

Никогда не забуду, как оглянулся и увидел, как осталь¬ные в классе малевали картинки, которые видели в музы¬ке; а я понятия не имел, что имела в виду училка. Все кон¬чилось тем, что я прибегнул к своего рода кинестетической стратегии, где просто водил рукой туда-сюда, когда звук плыл туда-сюда,— картинка вышла потрясная. До сих пор помню чувство глубокого разочарования на лице учитель¬ницы, когда она увидела мое творение. Она сказала: «Вы так это видите?» Звуки, превращающиеся в образы, — это¬му умению мне пришлось еще немало поучиться.

Т.Э.: Думаю, что можно также потренировать и свой слух. Вот именно, слух. Я слышу, как горят лампочки. Вхожу в дом и точно могу сказать, когда перегорит лампочка. Еще за неделю я знаю, что это произойдет. Эта способность, ве¬роятно, имеет отношение к моей двадцатилетней карьере музыканта.

Вот вам пример, меня как-то пригласили поучаствовать в одном исследовании, целью которого было развитие слу¬ховых способностей. Так вот, в музыке есть нечто, что на¬зывают «тембром». Тембр — это то, что отличает, скажем, саксофоновый звук сакса от звучания флейты. То есть име¬ется различие между чистым тоном нот а, Ь, с ид. д. и звука¬ми саксофона или фортепиано, исполняющих ноты а, Ь, с и т. д. Это различие имеет отношение к другим частотам, которые инструмент добавляет к чистым нотам. Если бы вы слышали «чистую ноту», полученную на синтезаторе, она показалась бы божественной на слух. Звук инструмен¬тов кажется «божественным» для слуха из-за своих «обер¬тонов». Именно эти обертоны создают звуки флейты, от¬личные от фортепиано или скрипки.

В том исследовании записывалась исполненная на саксо¬фоне мелодия к песне «Луна над Вермонтом» — просто звук саксофона. Мелодия проигрывалась перед аудиторией, кото-

рую затем спрашивали: «Сколько инструментов вы слыши¬ те? Сколько мелодий?» Сначала испытуемые отвечали: «Только саксофон, только один инструмент играет одну ме¬ лодию».

Затем с помощью электроники отделялись чистые тона и «обертона». Можно было услышать и воочию увидеть, что были и другие частоты выше и ниже чистой ноты, и у каждо¬ го были свои мелодические модели, известные как «гармо¬ нии». Гармонические линии определяли звучание нот.

Такое происходит сплошь и рядом — в этом состоит функциональное отличие конструкции инструмента.

Испытуемых приглашали слушать по многу раз в тече¬ ние двух дней часа по три на день каждую из отдельных гар¬ моний. Потом играли первоначальную пьесу на саксофоне и снова спрашивали, сколько мелодий здесь слышится. Минимум услышанных мелодий равнялся пяти. Иными словами, саксофон слышался не только как саксофон, но как чистые ноты в обрамлении гармоний. Вместо простого саксофона слышалось богатое музыкальное произведение, исполняемое только одним инструментом. Я говорю это, чтобы подчеркнуть, как можно натренировать слух, чтобы различать самые ничтожные нюансы. В конечном итоге можно было дойти до определения, какой именно обертон преобладает. Естественно, что после этого и отношение к музыке менялось.

Р.Д.: Это как с квартетом парикмахеров. Вы слышите всех певцов вместе, а затем каждого в отдельности.

Т.Э.: Чтобы услышать каждого в отдельности, учиться надо.

Р.Д.: А потом, при новом прослушивании, слышится не только вся масса звуков, но и каждая часть в комбинации друг с другом.

Т.Э.: А что более важно, при этом развивается выбор того, какую музыку слушать. Думаю, выбор — дело немаловаж¬ ное. К примеру, я могу теперь по выбору слышать лампоч¬ ки и не слышать их. Думаю, что важно уметь слышать при желании или при желании не слышать.

Р.Д.: Повторяю, мы говорим сейчас о контроле над слухом, а также об усилении слуха. Людей пугает возможность по¬ трясения при чрезмерном слухе. Но Тодд как раз и говорил о возможности выбора.

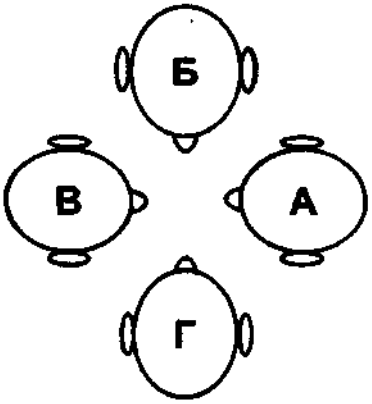
Т.Э.: Вы организовываете все так, чтобы не получить потрясения. К примеру, я могу создать внутреннее звучание в голове, когда ничего не слышно вовне. Я рос в доме у железнодорожного полотна. Поезда проносились с 5 утра до 2 утра следующего дня. Таким образом, если хотелось поспать, надо было обзавестись «затычками» для ушей.

РД.: Между прочим, можно также помочь людям удалить «затычки», которые больше не нужны. Я как-то работал с женщиной с проблемами на одно ухо. У нее было то, что еще называется физическим и приобретенным недостатком. Особенно тяжело ей было слышать в голосовом диапазоне. У нее, возможно, было какое-то органическое повреждение, и операций она прошла немало. Я выяснил, что у нее было трудное детство и что имелся ряд причин, по которым она могла отказываться слышать. Я помог ей избавиться от ряда убеждений по поводу слышания, и ее проблемы рассеялись, особенно касающиеся голосового диапазона. Она смогла слышать своим поврежденным ухом.

Наша совместная с ней работа заключалась в разъединении звука от чувства. Говоря о чувствах, в динамическом обучении упражнение для развития кинестетического узнавания и памяти очень похоже на упражнение для развития слуха. Основные этапы упражнения даны ниже.

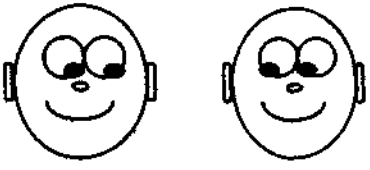
Развитие кинестетических навыков

Нужна группа из четырех человек (А, Б, В и Г).



ЭТАП 1. А садится или стоит, Б, В и Г вокруг него полукругом.

ЭТАП 2. А опускает глаза вниз вправо (или влево, если он левша) и делает глубокий вдох, чтобы обеспечить максимальный доступ к чувствам.



(Правша) **(Левша)**

Затем А инструктируют закрыть глаза, а Б, В и Г каждый по очереди прикасаются к индивиду А. Каждый должен прикоснуться к А в том же самом месте. Первоначально Б, В и Г каждый называет свое имя, прикасаясь к А, чтобы А мог ассоциировать касание каждого индивида с его именем.

Например: Б, В и Г касаются тыльной стороны кисти своими пальцами или руками. Б, В и Г могут также использовать неодушевленный предмет, например, карандаш или кусочек пластмассы. Главное, чтобы каждый касался одного и того же места одним и тем же предметом (то есть Б, В и Г могут касаться А в зоне правого первого сустава своими пальцами, называя себя по имени). Этот процесс повторяется, пока А не показывает, что может связать касание с именем.

ЭТАП 3. Глаза А закрыты, а Б, В и Г прикасаются, не называя своего имени. А должен затем определить имя того, кто только что к нему прикоснулся. В частности, А смотрит вниз и вправо (или влево) и сравнивает ощущения от теперешних касаний с тремя предыдущими. А выбирает наиболее близкое, по его мнению, и называет вслух имя, с которым оно ассоциируется.

ЭТАП 4. Если А не удается дать правильный ответ, кто его только что коснулся, ему следует «подстроиться», повторив ЭТАПЫ 2 и 3.

Когда А трижды дает правильный ответ, переходят к следующему разделу для следующего уровня упражнения.

ЭТАП 5. А снова инструктируют закрыть глаза и ориентировать их ВНИЗИ вправо или влево. К А по очереди прикасаются Б, В и Г, не называя себя.

А должен мысленно совместить касание с именем и предположить соответствующую последовательность. Последовательности должны быть случайны, к примеру, ВГБ, БГВ,ГВБит.д.

ЭТАП 6. Если А не удается правильно определить последовательность, он может попросить «поднастройки» повтором ЭТАПА 2 (связывание касания с именами).

Когда А правильно определит подряд три последовательности, переходят к следующему этапу

ЭТАП 7. Чтобы на самом деле усилить способность А использовать контактное восприятие, Б, В и Г могут постараться подражать касанию друг друга. А с закрытыми глазами должен попытаться предположить, кто кому подражает. К примеру, Б старается касанием походить на Г, а В — на Б. Все это может оказаться довольно забавным.

Р.Д.: Джин и Мэри Бет, вы поможете нам продемонстрировать это? Джин, вы закроете глаза, а Тодд, Мэри Бет и я будем касаться одного и того же места на вашей руке. Касаясь, мы будем называть себя по имени, а затем вы постараетесь отличить нас по различиям между нашими прикосновениями. Хорошо, закройте глаза.

Т.Э.: [Касается руки Джин.] Тодд.

Р.Д.: [Касается руки Джин.] Роберт.

Мэри Бет: [Касается руки Джин.] Мэри Бет.

Р.Д.: Повторим еще разок.

Т.Э.: [Касается руки Джин.] Тодд.

Р.Д.: [Касается руки Джин.] Роберт.

Мэри Бет: [Касается руки Джин.] Мэри Бет

Р.Д.: Так вот, теперь скажите, кто из нас касается вашей руки. Мы не будем называть себя на сей раз.

Т.Э.: [Касается руки Джин.]

Джин: Тодд.

Мэри Бет: [Касается руки Джин.]

Джин: Роберт? /

Р.Д.: Ну, в общем-то, это Мэри Бет. Так, поупражняемся со мной и Мэри Бет

Мэри Бет: [Касается руки Джин.] Мэри Бет

Р.Д.: [Касается руки Джин.] Роберт

Мэри Бет: [Касается руки Джин.] Мэри Бет

Р.Д.: [Касается руки Джин] Роберт. Теперь скажите, кто это. [Касается руки Джин.]

Джин: Роберт.

Р.Д.: Правильно. Теперь продолжим.

Мэри Бет: [Касается руки Джин.]

Джин: Мэри Бет.

Р.Д.: Правильно.

Мэри Бет: [Касается руки Джин.]

Джин: Мэри Бет.

Р.Д.: Правильно снова.

Т.Э.: [Касается руки Джин.]

Джин: Тодд.

Мэри Бет: [Касается руки Джин.]

Джин: Роберт.

Р.Д.: Нет, это была Мэри Бет.

Джин: Мне следовало знать. Прикосновение Мэри Бет тверже. Тодд, а вас не узнать невозможно. У вас температура другая.

Т.Э.: Как можно увидеть, Джин начинает делать определенные, очень четкие кинестетические различия. Джин сказала, что мое касание узнается просто из-за другой температуры. Перед началом упражнения можно рассмотреть

определенные кинестетические субмодальности, напри¬мер, температуру, размеры, давление и, если есть движе¬ние, его скорость. Это поможет сенсибилизировать себя по определенным качествам, что поможет узнавать различия между прикосновением различных людей.

Р.Д.: Есть также вторая часть к упражнению по развитию кинестетики, в котором, как и в слуховом упражнении, вы стараетесь подражать друг другу. Это может быть столь же интересно как для тех, кто прикасается, так и для тех, к ко¬му прикасаются. К примеру, любопытно бывает отметить, что в тебе самом меняется, когда имитируешь прикоснове¬ние другого человека.

Т.Э.: Иными словами, если я собираюсь подражать при¬косновению Линды, я должен изменить что-то в своих чув¬ствах или изменить свое состояние?

Р.Д.: Имитация человека — это своего рода его моделиро¬вание. Можно многое узнать о человеке, прикасаясь к ко¬му-то, как он.

Так как мы коснулись этого аспекта, уверен, что вам не терпится приняться за упражнение. Это хороший способ войти в контакт друг с другом.

Т.Э.: Ну-ка, «прощупайте», как у вас это получится.

Р.Д.: Я должен «поручить» это вам, Тодд, вы действитель¬но, по-видимому, поднаторели в процессах динамического обучения.

Краткое изложение стратегии развития чувств

Р.Д.: Мы считаем, что каждый рождается со способностью полностью использовать все свои чувства. Почти каждый ребенок, с которым нам приходилось работать, имел иск¬лючительно устойчивый контакт со своим внутренним зрением, слухом и ощущениями. Люди часто спрашивают: «Как вы используете НЛП применительно к ученикам, ко¬торые не знают вообще ничего о познавательной психоло¬гии и чувствах?» Мы отвечаем, что дети в этом настоящие специалисты! Они обычно более близки к своим чувствам и воображению, чем взрослые. На самом деле помогать

нужно взрослым, надо восстановить некоторые из этих способностей, а для этого нужно напомнить им их детство.

НЛП дает несколько методов, которыми люди могут воспользоваться, чтобы развить и расширить свои способности более полно использовать любую из репрезентативных систем (см. также: «Стратегии Гения». Том III). Ниже дается краткое изложение некоторых средств развития ощущений, о которых мы говорили в этой книге. Эти методы включают:

- «подстройку» физиологии;
- референтные определяющие и ведущие переживания;
- разделение на фрагменты;
- сокращение воздействия других чувств;
- поддержку позитивного наложения других чувств;
- расчистку личной истории и Заблуждений.

«Подстройка» физиологии

Ключи доступа — это незаметное поведение, сопутствующее активизации специфической репрезентативной системы. Модель ПКЖДМ идентифицирует ряд типов микроповеденческих ключей, включая движения глаз и другие физические проявления, которые связаны с познавательными процессами, в частности, сюда включены пять чувств.

Модели движения глаз, к примеру, являются одним из наиболее интересных в этих «минимальных рефлексах» или микроповеденческих ключей, наиболее тесно связанных с НЛП. Движения глаз вверх и влево или вправо обычно сопровождают визуализацию. Направленные движения глаз вверх влево обычно совпадают с воспоминанием визуальных образов, тогда как движения вверх и вправо сопровождают формирование воображаемого образа или фантазии. Горизонтальные движения глаз сопровождают слушание. Глаза вниз сопровождают ощущения. Положение глаз влево часто указывает на работу памяти, в то время как движения вправо указывают на работу воображения.

Поза — другое важное влияние и отражение внутренних процессов индивида. К примеру, большинство людей, вероятно, согласилось бы, что трудно работать творчески с опущенной головой и согбенными плечами. Если поместить себя в такое положение, можно найти, что трудно при этом чувствовать себя вдохновенно. НЛП обнаружило,

что, когда люди визуализируют, они склонны к прямой осанке. Когда люди слушают, они склонны отклоняться немного назад, сложив руки или склонив набок голову. Когда у людей возникают ощущения, они склонны наклоняться вперед и глубже дышать.

Люди также чаще жестикулируют в сторону органа чувств, который наиболее активен в данный момент. Прикасаются или указывают на глаза, когда пытаются визуализировать что-то или видят что-то внутренним взором. Жесты в сторону ушей, когда говорят о чем-то услышанном или трудном для восприятия на слух. Аналогично люди касаются рта, когда они размышляют вслух (подобно роденовскому Мыслителю). Когда касаются груди или живота — это вообще указывает на чувство.

Различные совокупности этих типов ключей могут или поддерживать, или задерживать развитие и использование специфических репрезентативных систем. Неудивительно, если человек, сидящий, нагнувшись вперед, и смотрящий в пол, поглаживая себя при этом по подбородку, испытает трудности в визуализации. Эффективно визуализирующий человек, к примеру, принял бы позы, в которых голова и глаза подняты вверх. Для правши зрительная память больше всего облегчена при сдвиге головы и глаз влево; визуальное воображение усиливается при позиционировании головы и глаз вправо.

Кстати, использование этих ключей автоматически не включает видения ярких фантазий. Наша нервная система не машина, а ключи доступа не просто причинно-следственные спусковые крючки. Подстройка ключей доступа может быть уподоблена тому, что мы делаем, когда вращаем диск настройки на телевизоре. Изображение на экране на самом деле получается не изнутри нашего телевизора. Изображение передается откуда-то из другого места. Настройка телевизора позволяет выбрать образы и звуки, которые в данный момент транслируются. Ключи доступа функционируют подобным образом. Они помогают индивиду настраиваться на любые активные ментальные репрезентации. Как и с приемом передач по телевизору, если сигнал слабый или отдаленный, невозможно его подстроить, независимо от того, насколько интенсивно вы жмете на кнопки. Если же жить около передающей вышки или иметь спутниковую антенну, точность настройки менее существенна.

Дело в том, что, если вы хотите развить умение визуализации, вы должны быть уверены, что ваше «оборудование» настроено должным образом. Многие, к примеру, находят напряженным или неудобным позиционировать глаза в определенных положениях. Практикуясь и узнавая позы и ключи, которые облегчают визуализацию, можно помочь облегчить естественное развитие такой способности. В возрасте трех лет, к примеру, моя дочь уже знала, как смотреть, чтобы визуализировать слова. Она способна легко справляться с правописанием слова и проговаривать его по буквам вперед и в обратном направлении.

Референтные определяющие и ведущие переживания

Как только «совокупность схем» нервной системы соответственно «настроена», можно сконцентрировать внимание на сигнале, который должен передаваться. Пусть даже, к примеру, индивид не очень хороший визуализатор, но и у него обычно имеются определенные умозрительные образы, о которых он имеет представление, — сны, например.

Начиная с одного образа, даже самого простого, тривиального или неясного, можно в конечном счете преуспеть в «фиксации» его таким образом, чтобы он не «уплывал». Возвращаясь к этому базисному референтному образу, приспосабливая и обогащая его, в конечном счете получаем образ «устойчивый и отчетливый». К примеру, закройте глаза и увидьте, какие образы вы можете естественно обозначить. Возможно, просто вспомнить лица людей, которых вы любите, полюбившегося героя кинофильма, эмоционально заряженный опыт из прошлого, место проведенного отпуска, заход солнца, свой автомобиль или просто какую-то домашнюю вещицу. Сформировав такое изображение, даже если оно сначала не очень ясно, продолжите возвращаться к нему, попробуйте добавить образу глубины, деталей или цвета.

Зачастую люди имеют доступ к огромной сенсорной информации, даже если они немедленно не ощущают этого. К примеру, я работал со многими людьми, первоначально утверждавшими, что не умеют визуализировать. Один из первых вопросов, который я задаю: «Если бы вы могли визуализировать, что бы вы увидели?» К примеру: «Если бы вы могли визуализировать большой воздушный шар, висящий перед вами, каким бы он был^ если бы вы могли увидеть его?» Большинство людей реагирует так: «Ну, он

был бы красным и круглым, висел бы вот настолько от меня.. > и так далее. Дело в том, что информация и подробности могут присутствовать, но только не как сознательный образ или «позитивная галлюцинация». С этого момента и можно определять и ввести бессознательные образы в сознательные.

Разделение на фрагменты

«Разделение на фрагменты» — это процесс обработки малых кусков информации и их сборки в большее целое или разделения целого объекта на малые куски. Некоторые способны создавать образ из малых деталей, но Неспособны видеть целый объект. Другие могут представлять целые сцены, но не могут представить образ в деталях.

Иногда, помогая научиться визуализировать, я говорю: «Давайте начнем с чего-то простого, а затем разобьем его на части. Давайте создадим образ мяча». Если он сумеет вообразить мяч или другой простой объект, мы прибавим другой мяч, а затем еще, пока он не будет способен соорудить штабель из мячей в форме пирамиды или другой какой-нибудь формы. Иногда мы начинаем с неопределенного образа или схемы индивида, а затем ищем детали, например, пуговицы на рубашке объекта.

Потом я продолжаю определять и вести, усложняя или детализируя образ. Я говорю: «Хорошо, если бы вы увидели этот мяч перед собой, где была бы тень? Где источник освещения?» Чтобы «видеть» что-то во внешней действительности, нам нужно освещение.

Тот же самый принцип касается и наших внутренних образов. В моих собственных внутренних образах я всегда убеждаюсь, что у меня есть свет и источник освещения. Пробовать изображать умозрительные образы без внутреннего источника света все равно, что жаловаться, что ничего не видно в темноте. Поскольку свет рождает тени, я часто предлагаю сначала найти в сознании тень от объекта. Когда индивид может найти, где тень, увидеть объект становится значительно проще.

Сокращение воздействия других чувств

Общая проблема индивидов, когда они пытаются научиться визуализировать, — это воздействие других сенсорных репрезентативных систем. Зачастую получается так, что, когда индивид изо всех сил старается визуализиро-

вать, все получается совсем не так. К примеру, его внутренний критический голос говорит: «Что со мной? Я не могу ничего сделать правильно. Почему я не могу увидеть этот образ?» Такой голос не только не помогает, но и мешает формированию образа, поскольку закупоривает репрезентативные каналы индивида.

Другой источник воздействия — от внешних раздражителей. В самом деле, одна из целей «ключей доступа» в оказании помощи в сокращении воздействия от внешнего ввода сенсорной информации. Как однажды на сеансе одна женщина призналась: «Я на самом деле чувствую, что могу лучше увидеть то, о чем вы говорите, пока не смотрю на вас, когда слушаю».

Поддержка позитивного наложения других чувств

Это не обязательно означает, что другие чувства и внешний мир следует полностью «отключить». Наложение и поддержка других чувств могут на самом деле стать ценным ресурсом, если они соответствуют задаче визуализирующего. К примеру, если индивид затрудняется, визуализируя объект, я часто прошу его вытянуть руки и «пощупать» пространство, которое объект занял бы, словно отслеживая грани руками. При этом индивид может «ощутить» пространство объекта, даже если не может все еще сознательно визуализировать его.

Если индивид слишком опирается на слух, можно попросить его подробно описать объект, мысленно глядя на него. Чтобы использовать слух, можно вообразить себя летучей мышью, посылающей звук, который отражается от объекта, словно луч внутреннего радара. Это может способствовать получению лучшего ощущения объекта, который трудно визуализировать.

Внешний мир может не только отвлекать, но и содействовать развитию мысленной визуализации. Я часто предлагаю тем, кто хочет научиться визуализировать лучше, начать рисовать. Точно так же я часто предлагаю тем, кто хочет развить свой внутренний слух, научиться играть на инструменте. Понимание кинестетического ощущения можно развить через танец, спортивные состязания или физические упражнения.

Я знаю одну женщину, занимающуюся замечательной работой по обучению «необучаемых» детей развитию способности визуализации. Она обнаружила, что многие

учебные задания предполагают- познавательные микро¬ стратегии, которые молчаливо приняты, но никогда прямо не преподаются. Большинство из нас узнало из опыта, что когда объект перемещают дальше от нас, он становится ме¬ ньше и менее отчетливым. Но нет гарантий, что каждый узнает о таких фундаментальных принципах восприятия посредством собственного жизненного опыта. Помните, что лишь несколько сотен лет назад художники Ренессан¬ са, например, Леонардо, вычислили трехмерность зри¬ тельной перспективы. Эта учительница, к примеру, обна¬ ружила, что у многих необучаемых детей просто нет некоторых из этих фундаментальных познавательных микронавыков. А это как раз и затрудняет формирование умственных репрезентаций, необходимых для обучения в классе.

Так, она начинает с реальных объектов и дает детям сначала освоить эти основные микронавыки. Она говорит: «Посмотрите на кубик у меня в руке. Я перемещаю его все дальше и дальше, что вы при этом видите? Что происходит, когда он удаляется?» Затем она говорит: «Так вот, если я со¬ храняю это расстояние, но поворачиваю его, что вы при этом видите?» Размер остается тем же, но форма, по-види¬ мому, изменяется, поскольку кубик вращается. Она может даже наложить их чувства, давая им потрогать объект, ког¬ да тот перемещается. Дети начинают понимать взаимодей¬ ствия между различными визуальными характеристиками, или « субмодальностями». Как только дети способны ис¬ пытать отношения восприятия во внешнем мире, они ста¬ новятся более способными сделать это в своем собствен¬ ном разуме.

Очевидно, обучая их основным принципам восприя¬ тия, она не пытается преподавать им объект, она открывает им их собственный разум. Как только обнаруживается способность использовать одно из наших чувств, она мо¬ жет быть применена и ко многим другим ситуациям. Мож¬ но изменить жизнь человека, научив мысленно предста¬ вить кубик и «повращать» его, чтобы можно было увидеть его с различных углов, поскольку не в кубике дело, а дело в наших способностях.

Расчистка личной истории и заблуждений

Другое возможное воздействие на развитие познавате¬ льной способности, например, визуализации, имеет отно-

шение к блокам, касающимся личной истории и заблужде¬ний. Некоторые могут считать, что если отдаться мечтам, можно провести остальную часть жизни в придуманном мире, мечтая, а не действуя. Может быть, индивид так счи¬тает потому, что кто-то из его близких и есть таков. Пом¬нится, работал я с одной женщиной, которой тяжело при¬ходилось из-за постоянных шумов в голове. Оказалось, что у нее был брат, которому постоянно слышались голоса и которого поместили в психиатрическую клинику. Поэтому она боялась услышать что-нибудь внутренне. Для нее было важно сначала принять, что'умение слышать что-то внут¬ренним слухом является просто умением, а не причиной состояния ее брата.

Я также работал с несколькими людьми, у которых бы¬ли проблемы со зрительной памятью, потому что детьми они видели вторую мировую войну. Им дали весьма недву¬смысленный посыл: «Если вы вспомните, что видели, или расскажете об этом, кого-то убьют или покалечат». Они также, возможно, видели много такого, о чем не желают помнить.

Обычно в этих типах воздействия ставится вопрос: «Ес¬ли я включаю эти образы, смогу ли я их выключить?» Та¬ким образом, как это ни парадоксально, иногда лучший способ помочь кому-то включить способность в том, что¬бы научить его выключать ее. Тогда индивид знает, что он полностью контролирует процесс и не боится утратить этот контроль.

Исследование фильтров восприятия

Ниже даются некоторые примеры упражнений по про¬граммам тренировки по НЛП для более полного развития способностей сенсорной системы.

Зрительный пример

1. Найдите явление, которое можно видеть в своей внеш¬ней среде, явление устойчивое или периодически по¬вторяющееся. Смотрите на него приблизительно 10 се¬кунд.

2. Перестаньте смотреть на явление и нарисуйте, что ви¬дели.

3. Найдите партнера и сравните ваши рисунки.
4. По очереди спросите друг друга о внутренней репрезентации, которую вы использовали, делая рисунок, то есть похож ли ваш рисунок в точности на ваше внутреннее представление? Если нет, то чем они различны?
5. Особенно проверьте любые ключевые характеристики рисунка, которые явно отличаются от внешнего явления.
6. Что касается таблицы «субмодальностей», приведенных ниже, обратитесь к перечню ВИЗУАЛЬНЫХ субмодальностей со своим партнером. Для определения субмодальности смотрите на явление, фокусируясь на специфическом фильтре.
7. Сравните ваши восприятия того, где явление удовлетворяет по диапазону качеств, определенных каждым различием субмодальности, используя шкалу от 1 до 10 (к примеру, тусклый =1, яркий =10).
8. Исследуйте со своим партнером, какую опорную точку вы приняли или предположили, чтобы определить шкалу различия субмодальности (к примеру: «Более яркий, чем что?», «Яркий, по сравнению с чем?», «Где расположен?», «Другие объекты поблизости в среде?», «Внешнее освещение?») ,
9. Опять перестаньте смотреть на явление и сделайте рисунок увиденного.
10. Сравните свой новый рисунок с рисунком партнера и отметьте, что изменилось.
11. Исследуйте любые изменения во внутренних репрезентациях, которые вы использовали, чтобы сделать рисунки, изучив, какие отличительные субмодальности имели наибольшее воздействие на ваше восприятие (внутренняя познавательная карта).

Зрительные субмодальности

ЯРКОСТЬ: тусклый — яркий.
РАЗМЕР: большой — малый.
ЦВЕТ: черно-белый — цветной.
ДВИЖЕНИЯ: быстрый — медленный — застывший.
РАССТОЯНИЕ: рядом — далеко.

ФОКУС: ясный — расплывчатый.
РАСПОЛОЖЕНИЕ.

Слуховой пример

1. Найдите явление, которое можно слышать в своей внешней среде, явление устойчивое или периодически повторяющееся. Слушайте его приблизительно 10 секунд.

2. Перестаньте слушать явление и найдите средство звукового воспроизведения услышанного посредством своего собственного голоса.

3. Найдите партнера и сравните ваши воспроизведения.

4. По очереди спросите друг друга о внутренней репрезентации, которую вы использовали, создавая свои воспроизведения, то есть похоже ли ваше высказывание в точности на ваше внутреннее представление? Если нет, то в чем они различны?

5. Особенно проверьте любые ключевые характеристики воспроизведения, которые явно отличаются от внешнего явления.

6. Что касается таблицы «субмодадьностей», приведенной ранее, обратитесь со своим партнером к перечню СЛУХОВЫХ субмодальностей. Для определения субмодальности послушайте вновь явление, фокусируясь на специфическом фильтре.

7. Сравнить ваши восприятия того, где явление удовлетворяет по диапазону качеств, определенных каждым различием субмодальности, используя шкалу от 1 до 10 (к примеру, тихий = 1, громкий =10).

8. Исследуйте со своим партнером, какую опорную точку вы приняли или предположили, чтобы определить шкалу различия субмодальности (к примеру: «Громче, чем что?», «Громкий, по сравнению с чем?», «Другие звуки на участке запоминания?», «Другое воспоминание об этом звуке?»).

9. Опять перестаньте слушать явление и сделайте аудиозапись услышанного, записывая свой собственный голос.

10. Сравните свое новое высказывание с высказыванием своего партнера и отметьте, что изменилось.

11. Исследуйте любые изменения во внутренних репрезентациях, которые вы использовали, чтобы сделать ваше воспроизведение, изучив, какие отличительные субмодальности имели наибольшее воздействие на ваше восприятие (внутренняя познавательная карта).

Слуховые субмодальности

ГРОМКОСТЬ: громко — тихо.
ТОН: бас — дискант.
ВЫСОТА: высоко — низко.
ТЕМП: быстро — медленно.
РАССТОЯНИЕ: близко — далеко.
РИТМ.
РАСПОЛОЖЕНИЕ.

Кинестетический пример

1. Найдите объект, которого можно касаться в своей внешней среде, объект устойчивый или периодически повторяющийся. Физически ощутите его приблизительно 10 секунд.

2. Перестаньте касаться объекта. Воспроизведите физические ощущения, связанные с тем, чего вы касались, используя свои руки так, чтобы другой индивид мог испытать ощущения, касаясь воспроизведения, созданного вами при помощи ваших рук. (Можно отдельно воспроизводить различные характеристики и вести руки вашего партнера.)

3. Найдите партнера и сравните ваши физические воспроизведения.

4. По очереди спросите друг друга о внутренней репрезентации, которую вы использовали, создавая свое воспроизведение руками. То есть похоже ли ваше воспроизведение в точности на ваше внутреннее представление? Если нет, то чем они различны?

5. Особенно проверьте любые ключевые характеристики воспроизведения, которые явно отличаются от внешнего объекта.

6. Что касается таблицы «субмодальностей», приведенных ниже, обратитесь к перечню КИНЕСТЕТИЧЕСКИХ субмодальностей со своим партнером. Для определения субмодальности смотрите на явление, фокусируясь на специфическом фильтре.

7. Сравните ваши восприятия того, где явление удовлетворяет по диапазону качеств, определенных каждым различием субмодальности, используя шкалу от 1 до 10 (к примеру, гладкий =1, грубый =10).

8. Исследуйте со своим партнером, какую опорную точку вы приняли или предположили, чтобы определить шкалу различия субмодальности (к.примеру: «Более гладкий, чем какой?», «Гладкий, по сравнению с чем?», «Кожа на вашей руке?», «Другие объекты поблизости в среде?»).

9. Опять перестаньте касаться объекта и сделайте другое воспроизведение своими руками.

10. Сравните свое новое воспроизведение с воспроизведением своего партнера и отметьте, что изменилось.

11. Исследуйте любые изменения во внутренних репрезентациях, которые вы использовали, чтобы сделать воспроизведения, изучив, какие отличительные субмодальности имели наибольшее воздействие на ваше восприятие (внутренняя познавательная карта).

Кинестетические субмодальности

ИНТЕНСИВНОСТЬ: сильная - слабая.
ОБЛАСТЬ: большая — малая.
ТЕКСТУРА: грубая — гладкая.
ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ: постоянно — неустойчиво.
ТЕМПЕРАТУРА: горячее - холодное.
ВЕС: тяжелый — легкий.
РАСПОЛОЖЕНИЕ.

Глава 5

Совместное обучение и ТОТВ

Обзор главы 5

- Стратегическая игра «Телефон».
- Самоорганизация и «Точки притяжения».
- ТОТВ модель.
  Исследование структуры стратегии обучения.
- Обратная связь и совместное обучение.
- Упражнение по совместному обучению.

Совместное обучение и ТОТВ

В предыдущей главе мы исследовали несколько путей развития наших сенсорных репрезентативных систем. Но мы также знаем из упражнений по стратегии запоминания, что тут задействован и способ, которым передается информация между .репрезентативными системами, что зачастую определяет эффективность стратегии. Если вы представляете что-то устно, то способ, которым вы обрабатываете это внутренне и передаете другим чувствам, во многом определяет, насколько хорошо вы будете способны вспомнить и передать переживание. Я думаю, что лучшим способом проиллюстрировать это будет показать и исследовать данный аспект посредством физической метафоры.

Стратегическая игра «Телефон»

Вы когда-либо в детстве играли в «Телефон»? На наших семинарах по динамическому обучению мы играем в разновидность «Телефона» по множественной репрезентативной системе, которая демонстрирует определенные важные характеристики познавательных стратегий. Самая простая версия играется четырьмя индивидами (А, Б, В и Г).

1. Индивид А показывает специфическое действие или позу индивиду Б.
2. Индивид Б рисует изображение позы или поведения индивида А. Индивидам Б и В не показывают изначальные позы индивида А.
3. Индивид Б показывает свой рисунок индивиду В. Индивид В устно описывает изображение индивиду Г. Индивид В может лишь пользоваться речью; ему не разрешается показывать изображение индивиду Г или показывать что-либо собственными телодвижениями.
4. Индивид Г обыгрывает описание индивида В своими телодвижениями.

5. Индивид А затем вновь показывает свою изначальную позу и сравнивает ее с позой индивида Г.

Р.Д.: Марша, Мэри Бет, Диана и Джин будут нашей четверкой. 1) Марша, вы показываете какое-то действие или позу Мэри Бет. 2) Мэри Бет, вы смотрите на Маршу, а затем рисуете ее позу или поведение. Диана и Джин, вам нельзя видеть позы Марши. Вы должны закрыть глаза или отвернуться на время первого этапа. 3) Мэри Бет, вы затем показываете свой рисунок Диане, которая посмотрит на изображение и опишет его Джин. Диана может пользоваться лишь речью; она не может показать изображение Джин или продемонстрировать что-нибудь телодвижением. 4) Джин, вы должны попытаться обыграть описание Дианы телодвижением. 5) Марша затем повторно покажет свою позу или действие, и мы посмотрим, похоже ли Джин показывает позу или движение Марши.

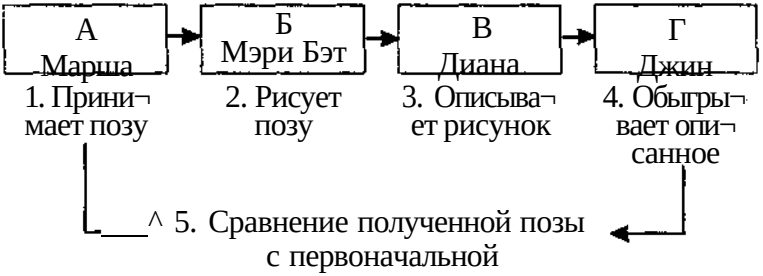


Диаграмма стратегической игры «Телефон»

Итак, Марша делает, Мэри Бет рисует, Диана описывает. Хорошо. Диана и Джин, отвернитесь на минутку. Марша, покажите позу. [Марша принимает позу.] Мэри Бет, зарисуйте позу Марши. Эта немного похоже на игру в «Пиктограммы». [Мэри Бет рисует позу Марши] Так вот, Диана вы берете рисунок Мэри Бет и описываете его Джин. Диана, вы не смотрите на Джин, пока описываете. Иначе вы будете опираться на увиденное, и это изменит ваше описание. На этом этапе можно только описывать то, что вы видите.

Диана: Стань прямо со стоическим выражением на лице. Обе руки в стороны на уровне плеч. Правый указательный

палец направлен к аудитории или прямо наружу. Ноги расставлены приблизительно на три дюйма. Это — все, что я вижу на рисунке. [Джин принимает позу.]

Р.Д.: Замечательно. Джин, подержите позу. Теперь, Марша, покажите позу, которую вы первоначально выбрали. (Смех.)

Т.Э.: Как видите, поза Джин и поза Марши совершенно отличны друг от друга.

Р.Д.: Между прочим, это то, что происходит в мозгу ученика. Вы ввели некоторый опыт, подобный позе Марши. Он проходит зрительные и слуховые преобразования, представленные Мэри Бет и Дианой, и выходит в форме, которая может совершенно отличаться от первоначального ввода.

Важно обратить внимание, однако, что не было никакой корректирующей подпитки между различными этапами в «телефонном» процессе. Если бы была, наш конечный продукт, возможно, был бы более похож на первоначальный ввод.

Т.Э.: С подпиткой включается механизм самокоррекции. Без подпитки — можно видеть, что получается.

Р.Д.: Кстати, можно создать ряд вариаций этого упражнения. Одна типичная структура состоит в том, что ввод и вывод производится через одну и ту же репрезентативную систему — то есть зрительная в / зрительная из, слуховая в / слуховая из, физическая в / физическая из, движения в/ движения из. Между вводом и выводом вы проводите информацию через одну или две другие репрезентативные системы. К примеру, можно взять такую разновидность этой игры, в которой Мэри Бет рисует позу Марши, а Диана также должна нарисовать изображение, глядя на рисунок Мэри Бет. Таким образом, одно изображение трансформируется во второе изображение. Вместо описания Диана дает свой рисунок Джин, а Джин должна придумать, как обыграть это изображение.

Т.Э.: Можно изменить отношения между этапами, изменяя их порядок. К примеру, можно попросить Диану и Мэри Бет поменяться местами с тем, чтобы Диана описала бы

позы Марши Мэри Бет, которая будет затем должна нарисовать рисунок по описанию Дианы и показать его Джин.

Р.Д.: Подумайте, насколько было бы интересней, если бы мы позволили Марше двигаться. Ввод был бы тогда более многоаспектным. Или если бы Марша начала с устного описания, Мэри Бет перевела бы эти слова в рисунок, Диана обыграла бы то, что увидела на рисунке, а Джин перевела бы действие в слова? Это было бы похоже на письменный тест — словами все начинается и на словах все заканчивается. Стратегия в том, что происходит с этими словами в промежутке.

Еще интересно начать с чего-то чисто тонального, например, крякающего звука, и преобразовать его через зрительные, кинестетические или устные репрезентации. Как говорил Тодд ранее, у нас вообще нет обыкновения описывать тон и тембр. Таким образом, было бы интересно попробовать описать звук словами. Интересно, правда?

Т.Э.: Конечно, некоторые мошенничают с этим упражнением, вводят непристойные жесты или слова. Но это всегда выплывает наружу. Ведь это универсальный язык.

Р.Д.: Как я уже говорил, это упражнение — основная метафора для стратегии и может помочь сформировать чутье на хорошую стратегию. Если группа людей представляет мозг, последовательность преобразований может стать обучающей стратегией.

Т.Э.: Каждый индивид в группе — как этап в чьей-то стратегии в обучении чему-то.

Р.Д.: Принципы, которые вы найдете через обнаружение эффективного способа передачи информации среди людей, — это те же самые принципы эффективной стратегии. К примеру, стратегии — это не просто рефлексивная цепочка реакций. Они требуют контуров обратной связи в различных местах. Если бы мы дали Марше посмотреть на рисунок Мэри Бет и спросить: «А как с этой частью моей позы? Тут надо было бы сделать так-то», — тогда мы получили бы более точную репрезентацию позы оригинала.

Т.Э.: Зачастую наиболее важным фактором является лишь добавление контуров обратной связи между этапами без замены или смены чего-то в последовательности.

Р.Д.: Иногда мы используем этот вид упражнения, чтобы попытаться воплотить в конкретную форму и «смоделировать» специфическую ментальную стратегию с тем, чтобы можно было исследовать ее. К примеру, какая «телефонная» игра подошла бы, если бы мы постарались реплицировать ментальные процессы правописания? Марша могла бы написать какое-то определенное слово, Мэри Бет прочла бы его вслух. Но нарисовала бы Диана затем значение этого слова и как бы она показалаего Джин? Если бы ей это удалось, Джин могла бы выдать слово, но в совершенно отличном от оригинала виде.

Именно по такой схеме мне пришлось работать с детьми. Из слова они получали значение, но вот то, что они записывали, было отражением их понимания, а не фактическим воспроизведением слова, которое вводилось в начальной стадии стратегии.

Другим интересным способом использовать этот «телефонный» процесс будет попытка создания «необучаемой группы».

Т.Э.: Это просто. Вы убираете связь между людьми, говорите, что есть только один правильный способ решения вопроса, а затем выходит некто, представляя внутренний диалог, в котором показывает, насколько все остальные глупы. (Смех.)

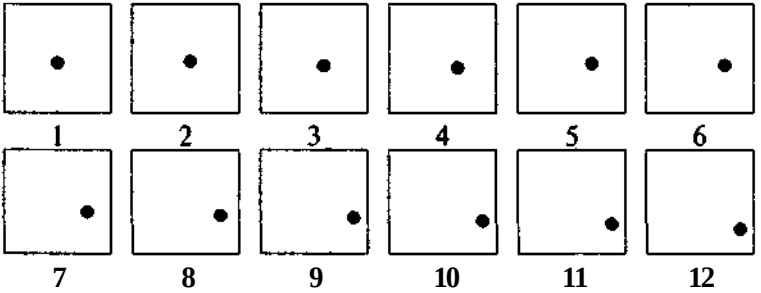
Р.Д.: Главное, что мы хотим показать, предлагая действовать по таким типам последовательностей, состоит в том, что, в известном смысле, совместное обучение или групповое обучение — это тоже своего рода стратегия. Просто репрезентации и отклик получаются вовне между несколькими людьми, а не внутри рассудка индивида. Точно так же ментальная стратегия — это совместное обучение или процесс группового обучения, который происходит между нашими различными репрезентативными системами. И, как говорит Тодц, у нас иногда бывают различия в задействовании тех или иных «частей». Скооперированностьтребуется не только между различными сенсорными репрезентация-

ми, но также и между различными убеждениями и системами оценки.

Самоорганизация и точки притяжения

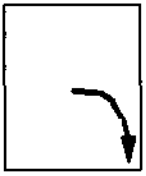
Р.Д.: Мы уже обсудили процессы «разделения на фрагменты» и «моделирования» во время упражнений стратегии запоминания. Разделение на фрагменты и моделирование имеет место также при создании так называемой «командной» стратегии. В самом деле, одно интересное использование такого типа «телефонной» игры состоит в восприятийной, или перцептивной, точки притяжения в области теории самоорганизации. Перцептивные точки притяжения сообщают нам, как работает нервная система в целом, а не в частности. К примеру, одна интересная версия этой игры такова: дюжине человек дают по листку чистой бумаги. Затем первый участник должен нарисовать точку в любом месте на своем листке. Затем он должен быстро показать свой листок другому участнику. Этот второй индивид должен нарисовать точку на своем листке в том же месте, как он увидел ее на листке индивида №1. (Индивид №2 не должен смотреть на листок индивида №1, пока тот рисует свою точку или после того, как тот нарисовал точку.) Индивид №2 затем должен быстро показать свой листок индивиду № 3, и процесс повторяется для всех двенадцати участников. Каждый индивид в группе видит лишь листок рядом стоящего индивида. То есть индивид №11 может лишь видеть листок индивида №10, а индивид №12 может видеть листок только индивида №11. Таким образом, нет реальной возможности корректирующей подпитки.

Независимо от того, где ставится первая точка, она почти неизменно на последнем листе оказывается в одном из углов листка к тому времени, когда дело доходит до индивида №12. Следующий рисунок показывает типичный пример того, что происходит с точкой.

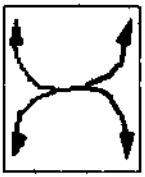


Типичная прогрессия точки в группе из 12 человек.

Точка следует по «направляющей» к углу листа, как показано на рисунке.



В зависимости от ее стартового состояния точка могла бы «двигатьсй под воздействием силы тяготения» к любому другому углу по той же схеме.



Как только точка достигает угла, она обычно стабилизируется и больше не двигается, если добавить к дюжине еще участников. Точно такая же модель имеет место даже при изменении порядка всех участников группы.

Углы листа названы перцептивными «точками притяжения», потому что мы ощущаем расположение по отношению к<краям или другим фиксированным референтным точкам. В отсутствие любой другой опоры или направле-

ния мы будем ориентироваться на область, которая дает лучший показатель для выполнения задания по воспроизведению точки. Эти типы перцептивных «точек притяжения» могут сообщить нам многое о том, как мы чувствуем и учимся[1].

Важно иметь в виду в отношении процесса обучения, что «точки притяжения», неверная информация и конфликты, которые происходят между людьми в групповом процессе, присущи и сознанию индивида. Иными словами, обычная психическая стратегия имеет много общего у общающихся и взаимодействующих людей.

Основной пункт этого обсуждения тем не менее состоит в том, что «точки притяжения», неверная информация и конфликты, будь они в межличностном пространстве или внутри индивида, все имеют место при отсутствии обратной связи. Таким образом, очень важным элементом эффективной стратегии обучения является наличие контуров обратной связи. В дополнение к последовательности репрезентативных систем, задействованных в стратегии/контуры обратной связи являются наиболее существенным элементом эффективного процесса обучения.

ТОТВ модель

В НЛП фундаментальные контуры обратной связи, которые формируют наши ментальные стратегии, описаны в рамках структуры, называемой ТОТВ (Миллер и др., 1960 г.). Под аббревиатурой ТОТВ скрываются слова *Тест+Оперирование+Тест+Выход*. Концепция ТОТВ гласит, что все ментальные и поведенческие программы вращаются вокруг наличия фиксированной цели и переменных способов достижения этой цели. Эта модель указывает, что, думая, мы ставим перед собой цель в своем рассудке (со-

[1] Интересное исследование было выполнено в университете Бремена, где одному из группы больных СПИДом и индивиду из группы наркоманов была рассказана одна и та же история. Затем их проинструктировали сообщить эту историю одному товарищу из каждой группы. Вторые индивиды затем должны были сообщить другому члену каждой группы и так далее. Не только сама история к концу этих цепочек полностью поменяла смысл, но в группе больных СПИДом особый упор был сделан на совершенно других аспектах, чем в группе наркоманов, словно различные «архетипные» элементы или эмоциональные «точки притяжения» характеризовали обе группы.

знательно или бессознательно) и осуществляем ТЕСТ, когда эта цель достигнута. Если цель не достигнута, мы ОПЕРИРУЕМ, чтобы изменить что-то или сделать что-то, чтобы поближе подобраться к нашей цели. Когда критерии ТЕСТа удовлетворены, мы затем ВЫХОДИМ к следующему этапу. Таким образом, функция любой специфической части поведенческой программы может быть (Тестирована на предмет информации от чувств, чтобы проверить движение к цели, либо подвергнута (О)перированию для изменения определенной части текущего переживания с тем, чтобы она, эта часть, могла удовлетворить (Т)есту, чтобы после (В)ыйти к следующей части программы.

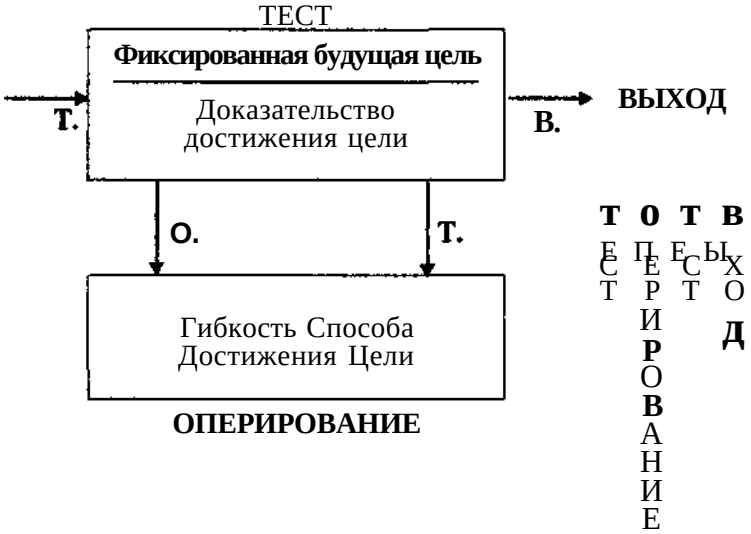


Схема ТОТВ

Исследование структуры стратегии обучения

Чтобы исследовать пример ТОТВ, взятый из своего собственного опыта, нужно потратить немного времени и ответить на следующие вопросы по возможности полнее.

1. Есть ли предмет, который вы можете легко и эффективно выучить?

2. Каковы цели обучения, которых вы пытаетесь достичь по отношению к данному предмету?

3. Что вы используете в качестве доказательства выполнения данных целей обучения?

4. Что вы делаете, чтобы достичь цели, — что представляют собой этапы и действия по достижению ваших целей обучения в данном контексте?

5. Когда вы испытываете неожиданные проблемы или трудности в достижении ваших целей обучения, какова ваша реакция на них? Какие определенные действия вы предпринимаете, чтобы исправить их?

Просмотрите ваши ответы на вопросы и определите, какие элементы модели РОСЭ вы можете выделить.

1. Контекст:

Какие перцептивные аспекты контекста или содержания наиболее задействованы в стимулировании вас на эффективное обучение?

Что-то вы увидели?
Что-то вы слышали?
Что-то вы почувствовали?
Что-то кто-то сказал?
Что-то вы сказали себе?

2. Цели:

Как вы познавательно представляли свои цели в этом контексте?

Визуализировали их в воображении?
Помнили их визуально?
Нарисовали их?
Вербализовали их кому-то?
Вербализовали их себе?
Вспоминали что-то устно?
Чувствовали их?

3. Доказательство:

Какие познавательные или чувственные процессы вы использовали для оценки своего продвижения к целям?

Что-то вы увидели?
Что-то вы представили?
Что-то вы услышали?
Как вы чувствовали?
Что-то кто-то сказал?
Что-то вы сказали себе?

4. Действия:

Какие познавательные или перцептивные процессы вы использовали по отношению к достижению своих целей?

Фантазирование?	Внутренний диалог?	
Интуитивные чувства?	Зрительная память?	Эмоции?
Рисование?	Обсуждение?	Касание?

Наблюдение? Слушание? Перемещение/выполнение? Усвоенные слова или инструкции?

5. Реакция на проблемы:

Какие познавательные или перцептивные процессы вы активизировали в ответ на проблемы?

Представляли альтернативы Внутренний диалог? Интуитивные чувства? Визуально усвоенные альтернативы? Усвоенные слова или инструкции? Эмоции? Рисование? Обсуждение? Касание? Наблюдение? Слушание? Смена деятельности?

Это лишь некоторая часть вопросов, которые вы могли бы задать себе. Потратьте время и исследуйте свои ответы на предмет ключа к своей стратегии обучения по данному предмету.

Рассматривая ответы, подумайте о том, говорят ли они о гибкости и в чем именно. К примеру, если бы вы замени¬ли репрезентативные системы, используемые для дости¬жения цели, существенно ли это изменило бы результат процесса? Если бы вы заменяли слова на образы, скажем, в качестве доказательства, какое воздействие это произвело бы на протекание процесса? Если бы вы наблюдали вместо выполнения действия, в чем состояло бы различие?

Обратная связь и совместное обучение

Р.Д.: Модель ТОТВ предполагает, что во имя эффективно¬го обучения или участия в любом эффективном поведении в этом направлении необходимо:

1) определенное представление цели;

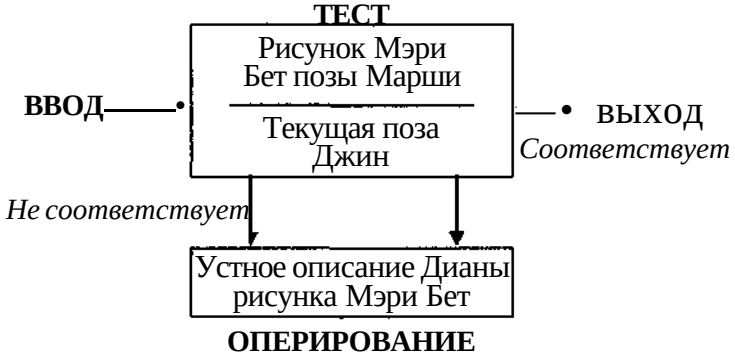
2) определенное доказательство, что движение происхо¬дит в направлении к цели, и

3) некоторый набор действий, которые помогут двигаться к цели при различных условиях.

Таким образом, не «стимул», не «ответная реакция» и не «закрепление рефлекса», а «ввод» и «тест» сообщают, как близки вы к желанной цели, — подбор действий на основе обратной связи с последующим тестированием ре-

зультата. Возьмем нашу игру в «Телефон», к примеру. Если я предлагаю кому-то представить мою позу посредством картинки или устного описания, большим подспорьем будет сообщить этому индивиду: « Да, вы близки к оригиналу» или «Нет, не так».

В контексте нашей «телефонной» игры, к примеру, мы устанавливаем контур ТОТВ между Дианой и Джин. В оригинале Диана не смотрела на Джин. Ей можно было смотреть лишь на рисунок Мэри Бет, изображающей позу Марши, и описывать его. Если у нас есть контур ТОТВ, Диана может варьировать устные описания в ответ на обратную связь, полученную от рассматривания позы Джин и сравнения ее с изображением на рисунке. Таким образом, рисунок Мэри Бет стал бы репрезентацией цели. Сравнение позы Джин с изображением стало бы «ТЕСТом». Слова Дианы стали бы «ОПЕРИРОВАНИЕМ» для получения позы Джин в соответствии с рисунком Мэри Бет. Диана описала бы что-то Джин, Джин, проделав операцию, поинтересовалась: «Так ли это?» Диана могла бы отреагировать словами: «Да, правильно» или «Нет, неправильно». У нас получился бы контур обратной связи в сторону достижения определенной цели; который привел бы, вероятно, к более эффективному результату, чем тот, который был достигнут первоначально.



Контур ТОТВ для стратегической игры «Телефон»

Т.Э.: ТОТВ является основой эффективной коммуникации, а также обучения. К примеру, скажем, у меня комму-

никативная цель установить раппорт с определенным уча¬ щимся (свежая идея, я знаю). Я могу испытать первый на¬ бор поведения и посмотреть, получается ли раппорт. Если вместо раппорта ученик распаляется, модель ТОТВ пред¬ лагает мне сохранять раппорт в качестве цели, а не отказа¬ ться от раппорта, как это делает большинство. Таким обра¬ зом, я поддерживаю результат, чтобы установить раппорт или доверие. Так как поведение X мною уже испробовано, мне нужно найти другой выбор. Я пробую по-другому и проверяю: «Получил ли я доверие?» Возможно, на сей раз это не доверие, а страх. Я все еще хочу завоевать доверие, на этот раз мне нужно попробовать что-то еще. Мне нужно поступать каждый раз по-новому. В этом — основа ТОТВ. Именно таким образом можно, наконец, добраться до до¬ верия. В НЛП мы говорим, что вся ответственность на коммуникаторе, именно он должен найти способ комму¬ никации для достижения цели. Так что хорошим комму¬ никаторам приходится быть гибкими в способах коммуни¬ кации. Оппонент при этом может и не догадываться, како¬ ва на самом деле ваша цель.

Р.Д.: Согласно модели ТОТВ, эффективное поведение приходит от наличия фиксированной цели, сенсорного свидетельства, указывающего, на самом ли деле вы до¬ стигаете цели, и множества различных способов дости¬ жения этой цели. Таким образом, если что-то не работа¬ ет, можно пробовать другое. К сожалению, большинство из того, что мы делаем в наших образовательных систе¬ мах, это не ТОТВ, а совсем наоборот. У нас единая, фик¬ сированная, стандартизированная процедура действия — то есть «правильный» способ сделать это. У нас нет яв¬ ного свидетельства, учится ли ученик и как он учится (тест или контрольная — всегда на завершающей ста¬ дии). В результате мы получаем переменные результаты: кто-то из учеников хорошо успевает, остальные — по¬ средственно или плохо.

Думаю, что очень важно рассмотреть данный аспект в отношении обучения и преподавания, — всякий раз, когда используется стандартизированное или фиксированное действие, результаты получаются переменные. Если, с дру¬ гой стороны, вы хотите последовательно достигнуть част¬ ной учебной цели или результата для всего многообразия

учеников, следует учитывать гибкость действий при изме¬ няющихся стилях обучения и обстоятельствах. В представ¬ лении НЛП традиционная «кривая нормального распреде¬ ления», связанная с обучением и интеллектом, на самом деле больше отношения имеет к тому, как специфический тест или порядок работы соответствуют совокупности раз¬ личных стратегий обучения и стилям, чем к действитель¬ ному масштабу интеллекта.

Если вы стандартизируете специфическую процедуру убеждением, что все ученики «должны» учиться по та¬ кой-то процедуре, вы начинаете отбирать учеников, чья деятельность отличается, потому что их стратегии не соот¬ ветствуют такой процедуре. Убеждение становится таким: «Эти ученики не могут сделать это, значит, мы окажемся перед необходимостью отделиться от них». Или: «Мы сгруппируем их вместе, потому что они не могут следовать этой специфической процедуре». Иными словами, оценка учеников основана на том, насколько хорошо их стиль обу¬ чения соответствует такой-то специфической процедуре.

Если ваша цель, с другой стороны, состоит в том, чтобы научить группу различных учеников учиться чему-то, то, чтобы удержать такую цель в качестве постоянной, следует варьировать все стратегии, которые вы используете, чтобы научить их, пока не найдутся те стратегии, с помощью ко¬ торых будет достигнута цель. Это другой подход, совсем не такой, как отделение или сортировка учеников согласно их деятельности по стандартной процедуре. Если в качестве результата у вас стоит что-то, например, «научить право¬ писанию», то невозможно научить, пользуясь лишь од-ной-единственной процедурой правописания. Для этого нужно цель и свидетельство «верного правописания» дер¬ жать постоянными, меняя процессы, которые могут быть использованы учениками, чтобы научиться правописа¬ нию.

У вас ряд стратегий, которыми можно воспользоваться, чтобы достигнуть цели верного правописания. Таким об¬ разом, если ученик не может следовать одним путем, мож¬ но предложить другой способ. Но это совсем уже не убеж¬ дение, гласящее, что есть только один правильный способ выполнить такую задачу

У нас сегодня много новых средств обучения, которые можно использовать для подгонки и поддержания стиля

обучения индивида. «Стандартизация», возможно, подо¬шла бы во времена, когда производственный конвейер и телефонный коммутатор являлись для нас технологиями переднего края. Но у нас теперь время «гипертекста» и «мультимедиа». Теперь промышленность и технологии направлены не на стандартизацию, а скорее на адаптацию к индивидуальным нуждам. Это одна из революций, явив¬шихся результатом появления персонального компьютера.

Т.Э.: Убеждения могут на самом деле воздействовать на способности использовать альтернативы, и не только в от¬ношении обучения. Эта проблема ограничивающих убеж¬дений возникла еще в самом начале НЛП, когда наши се¬минары с психотерапевтами особый упор делали на тера¬певтические воздействия. У нас было несколько довольно тяжелых индивидов, изучавших методику за ореховыми партами. Они никак не могли принять идею, что следует изменить свое отношение к клиентам на работе. В голове у них засел мысленный образ, убеждение, что лечащий врач должен действовать по «определенной» схеме. Хотя мы на¬учили их множеству альтернатив, которыми они могли воспользоваться, чтобы стать более гибкими, у них было убеждение, которое озвучить можно было бы так: «Быть психотерапевтом — значит, ограничивать себя рамками определенного поведения. Если я выйду за рамки — зна¬чит, я больше не останусь в пределах того, что я полагаю за идею «настоящего терапевта».

Та же самая вещь может происходить и с учителями. Они формируют убеждение, что «как учитель я должен стоять в такой-то позиции перед классом. Я могу действо¬вать только так, у меня могут быть взаимодействия лишь такого вида. Если я сделаю что-нибудь, выходящее за рамки такого предписанного поведения, то я не учитель». Если у вас масса альтернатив по взаимодействию, но эти альтернативы ограничены убеждениями о том, что надле¬жит делать учителю, именно такие убеждения и связыва¬ют вам руки. Не потому, что при этом ограничивается выбор альтернатив, а потому, что убеждения словно гип¬нотизируют: «Эта дверь не может открыться. Вам не по¬зволено в нее входить, потому что учителям нельзя так се¬бя вести».

Р.Д.: Кстати, действуя по ТОТВ, также нужно иметь эффективное подтверждение достижения цели, что порой требует переоценки наших убеждений о том, что обеспечивает «эффективное подтверждение». К примеру, является ли письменная контрольная эффективным подтверждением достижения цели чтения или это на самом деле подтверждение соответствия стратегии ученика задачам того, кто разрабатывал контрольную? Является ли «пятерка» эффективным подтверждением, что ученик достиг цели обучения по чтению или по решению математических примеров? Вопрос в контексте ТОТВ: «Какое подтверждение на самом деле дает эффективную корректирующую обратную связь?»

По аналогии с нашей «телефонной» игрой, начинающейся с позы Марши и проходящей весь цикл при отсутствии обратной связи, это все равно как контрольная по математике или правописанию с оглашением оценок через неделю. Вы получаете свою контрольную с жирными красными крестиками на неправильных ответах. К тому времени вы уже и понятия не имеете, какие мысли морщили ваш лоб, когда вы записывали неправильный ответ. Иными словами, это не дает никакой обратной связи вообще в отношении того, как изменить мысленный процесс, который длился секунд десять во время решения орфографической проблемы или математической задачи.

Т.Э.: К тому времени мысленный процесс отделился уже от обратной связи. В среду у вас контрольная по математике, а результаты получаете во вторник. Проходит неделя. У вас могут быть и исправления, и пометки красными чернилами. Могут сходиться или не сходиться ответы. Могут быть даже какие-то примечания учителя, например: «Это число пишется так-то...» Учитель мог бы даже прийти в класс и поработать с определенными наиболее общими проблемами. Но это не говорит ученикам, что же на самом деле для них самое главное, а главное — как изменить процесс мышления, которым они пользовались, когда делали свои ошибки. Есть важное различие между декларированием, что число следует ставить такое-то, и вопросом, а почему именно было проставлено такое-то число. Постановка числа является на самом деле процедурой, выполненной на бумаге, что является функцией внутренней ум-

ственной стратегии. Чтобы отредактировать эту страте¬ гию, следовало бы возвратиться и определить, где было слабое место в процессе мышления неделей раньше, когда писалась контрольная.

Р.Д.: Чтобы научиться чему-то от обратной связи, ученик должен постараться определить: «Что происходило в те 30 секунд неделю назад, когда я решал эту проблему и не про¬ ставил то число?» Потому что простое знание, что допус¬ тил ошибку, само по себе не говорит, что надо сделать, что¬ бы ошибки не допускать. Думаю, что мы часто слишком преувеличиваем эффективность негативной обратной свя¬ зи. В самом деле, я помню некоторых своих учителей, ко¬ торые были настолько захвачены негативной обратной связью, что даже если ответы были и правильными на кон¬ трольной, вместо чистой «пятерки» они ставили «пять с минусом». Такое может привести к довольно мрачному взгляду на жизнь.

Т.Э.: Иногда я возвращался из школы с красными помет¬ ками в тетрадях, и мне приходилось поломать голову, что¬ бы выяснить, были ли этими красными пометками отмече¬ ны неправильные или правильные ответы. Для некоторых учителей пометки означали «хорошо». Для других они означали «неправильно». Путаница была порядочная.

Р.Д.: Мы говорим о том, что экзаменационная отметка или оценка за контрольную дает обратную связь на уровне поведения, а не на уровне «способности». Вам дается об¬ ратная связь о собственном поведении, но она может сооб¬ щить немного или вообще ничего о том, как развить стра¬ тегию или способность, которая требуется, чтобы действо¬ вать правильно. Я знаю, что многие учителя подумают: «Хорошо, я признаю эту концепцию, но у меня 40 детей в классе. Я не могу дать эту обратную связь в отношении тех 30 секунд всем детям». Мой ответ—от учителя это и не тре¬ буется. Ученики сами могут снабжать друг друга обратной связью. Этим как раз и занимается проблематика совмест¬ ного обучения. Совместное обучение включает момент, когда ученики делятся стратегией обучения и изучают дей¬ ствия друг друга. Средствами НЛП можно сделать так, что¬ бы ученики учили друг друга эффективным стратегиям и давали друг другу обратную связь. Учитель не должен си-

деть и быть на страже всех учеников, именно об этом гово¬ рил Тодд ранее. Ученики могут для самих себя быть столь же хорошими учителями, если снабдить их соответствую¬ щими ресурсами и разрешением.

Т.Э.: Думаю, что это также помогает лучше подготовить- их к взаимодействию в «реальном мире» вне школы. Некото¬ рые из этих детей, которые хорошо успевают в контексте класса, чрезвычайно соревновательны и независимы. Но когда они выходят из школы, они не могут сотрудничать с людьми.

Р.Д.: Это — другая проблема, касающаяся убеждений и ценностей. Какие убеждения и ценности воздействуют на типичный подход к тестовой установке в учениках? Скрой¬ те контроль так, чтобы ученики не видели, что вы делаете, потому что они станут ловчить. Другим подходом будет ободрить учеников, чтобы они стали сотрудничать друг с другом, а не старались превзойти друг друга. В школьной системе Паджаро Вэли ученики учат друг друга и изучают процесс обучения с тем, чтобы дать друг другу обратную связь в течение тех критических 30 секунд, когда применя¬ ется стратегия.

Т.Э.: Успех в образовании зависит не только от того, какие у вас учебники, какое здание, обогревается ли школьный автобус. Да, все это, конечно, важно, и карандаши, и тет¬ радки, и многое другое, но мне приходилось видеть, как дети учатся и без всего этого. К примеру, я знаю одну учите¬ льницу в школе из одной комнатки в маленьком городиш¬ ке в Грузии. У нее 60 детей, начиная с детсадовского возра¬ ста и до восьмого класса. Детям приходится делить каран¬ даши, один учебник там на пятерых, и все же успеваемость у нее в той школе невероятная. Она ввела групповое обуче¬ ние среди своих учеников. Тогда им было лет по 12 или 13, но знали они об НЛП в образовании столько же, сколько узнаете вы, если прослушаете курс в течение 15 или 20 дней. Вот только чему она их научила. По чуть-чуть, по ка¬ пельке в день. Каждый год у нее группа учеников, которые наиболее эффективные стратегии преподают друг другу. Они уважают друг друга, очитая, что уж если пришел в эту школу, значит, станешь умным. Старшие ученики следят, чтобы младшие получали именно те стратегии, которые им

необходимы. Учительница сосредоточена на самых младших и на самых старших в школе, остальные получают выгоду от совместного процесса обучения.

Р.Д.: Ниже мы даем пример упражнения по совместному обучению, основанному на ТОТВ. Это помогает людям сравнивать и расширять их стратегии для того, чтобы эффективно решать специфические задания или ситуации.

Упражнение по совместному обучению

Эффективные стратегии могут передаваться от индивида к индивиду. Например, два учителя или два музыканта могут иметь различные стратегии для выполнения одного и того же вида задания в одном и том же контексте. При наличии общей цели определенные процедуры и действия могут способствовать расширению и обогащению диапазона творческих способностей.

Найдите партнера и выберите простое задание или ситуацию, которые требуют обучения. Каждый заполняет табличку ТОТВ, показанную ниже, и сравнивает свои ответы на предмет совпадений и различий. Подумайте, что будет, если добавить действия партнера, процедуры, цели или его «реакции на проблемы» к своей собственной стратегии. Как могло бы это изменить или обогатить способ, которым вы подходите к заданию или ситуации?

Контекст:_____

	Индивид №1	Индивид №2
Каковы ваши цели?		
Как вы узнаете, что достигаете своих целей?		
Что вы делаете, чтобы достичь своих целей? Что вы делаете, если не полностью достигаете своих целей?		

В следующей главе мы покажем, как принципы совместного обучения и другие процессы, исследованные нами к настоящему времени в этой книге, могут быть применены к стандартной, хотя для некоторых непростой, классной работе — правописанию.

Глава 6

Правописание

Общий обзор главы 6

- Моделирование стратегий правописания.
- Стратегии изучения новых слов.
- Стратегия правописания.
- Применéние стратегии правописания.
- Использование стратегии правописания для неуспева¬ющих в школе детей.
- Практика стратегии правописания.
- Обучение стратегии правописания в классе.

Правописание

Правописание — важное и фундаментальное языковое умение, которое само собой не появляется. В самом деле, даже интеллектуалы, превосходящие других в классе по разным предметам, испытывают порой значительные трудности в правописании. Согласно НЛП, способность правописания не является функцией каких-то правописательных генов, а скорее структурой внутренней познавательной стратегии, используемой при написании. Таким образом, если человек испытывает трудности с правописанием, это не значит, что он «глуп», «ленив» или «неспособен», а скорее, что он использует неэффективную мысленную программу.

Р.Д.: У меня у самого были проблемы с правописанием в школе, хотя по остальным предметам учился я нормально. Используя средства НЛП, я в конечном счете обнаружил эффективную стратегию, которая не только улучшила мое правописание, но и дала чрезвычайно эффективные результаты при работе с людьми всех возрастов, испытывавших трудности в правописании.

Т.Э.: Я думаю, важно подчеркнуть, что стратегия правописания Роберта на самом деле не просто одна стратегия. Она не является панацеей для всех и каждого. Следует варьировать и адаптировать ее, чтобы приспособить к потребностям разных людей.

Р.Д.: Тодд правильно говорит, потому что стратегию правописания иначе можно просто выучить и использовать как некий стандартизированный процесс. Однако при этом и результаты получатся неадекватными. Стратегия правописания не является процессом типа «измерил да отрезал». Как и все методики НЛП, сама стратегия — это всего лишь схема, скелет. Жизнью и плотью, заставляющими ее работать, наделяете ее вы сами своим творческим потенциалом, вашими взаимоотношениями с людьми.

Т.Э.: У стратегии есть основные компоненты, на которых все держится; но то, как вы устанавливаете эти компонен-

ты, должно соответствовать процессу обучения ученика. Если определять «правописание» как достижение специфического поведенческого результата, тогда какой должна быть способность, необходимая ребенку, чтобы участвовать в осуществлении этого поведенческого результата? Вот где суть стратегии. Чтобы сделать ее эффективной и соответствующей, обязательно должна быть в наличии фундаментальная глубинная структура. Но, поскольку все индивиды различны, стратегия должна быть достаточно гибкой, чтобы умело обходить все различия.

Р.Д.: Подход динамического обучения к правописанию является интересной комбинацией совместного обучения, адаптации к индивидуальному стилю учащегося и моделирования. «Моделирование» — один из основных процессов динамического обучения (и всех приложений НЛП в этом отношении). Одна из наиболее фундаментальных форм моделирования включает идентификацию ментальных процессов людей, у которых хорошие показатели в данной области, а затем сравнение их с ментальным процессом людей, у которых трудности с этим же заданием. Оптимально было бы выбрать людей одного возраста с одинаковым уровнем подготовки, подобными культурными наследуемыми признаками и т.д., но отличающихся своим поведением при выполнении определенного задания — например» правописания.

Ниже дается пример того, как мы включаем процесс моделирования в семинары по динамическому обучению.

Моделирование стратегий правописания

Р.Д.: Есть тут кто-нибудь с проблемами в правописании? Вы, Кейт и Пэтти? Тогда почему бы вам не пройти сюда в первый ряд. А есть у нас такие, у кого с правописанием все нормально? Лайза и Джин? Хорошо, вы обе подойдите и сядьте здесь. Мы начнем с исследования и сравнения структуры ваших текущих стратегий правописания. К примеру, Пэтти, вы можете написать слово «приноравливаться»?

Пэтти: (Смотрит вниз и влево.) Да, но не так, как все. (Смех.)

Р.Д.: Хорошо, Пэтти посмотрела вниз и влево и сказала: «Да, я могу, но не так, как все». А это уже интересно.

Пэтти: Я могу, но не владею соответствующим способом правописания.

Р.Д.: Обратите внимание, что такое слово, как «соответст¬вующий», указывает на суждение, которое имеет отноше¬ние больше к убеждениям и оценкам, чем к возможностям. Думаю, что это, возможно, самый главный фактор, влияю¬щий на правописание Пэтти. Что бы вы делали, если бы я попросил вас написать слово или произнести его по бук¬вам, Пэтти?

Пэтти: Давайте, произнесу. «Приноравливаться», так' вы сказали? Я могу попробовать произнести слово по буквам.

Р.Д.: Пэтти говорит «Я могу попробовать». Это на самом деле интересно. Начальное состояние Пэтти: «Я могу по¬пробовать, но я не знаю, оценят ли мою попытку окружаю¬щие». Это состояние появляется у нее еще прежде, чем она задействует стратегию или вообще что-нибудь. Давайте сравним ее начальное состояние с состоянием людей с хо¬рошим правописанием. Можете вы произнести по буквам слово «приноравливаться», Лайза?

Лайза: Ага.

Р.Д.: Она сказала: « Ага». А вы, Джин?

Джин: Да.

Р.Д.: Она говорит: «Да, конечно». И все это сказано еще до фактического выполнения задания. Значит, это относится к их вере в собственные силы.

А как с вами, Кейт? Можете вы проговорить по буквам слово «приноравливаться»?

Кейт: Ну, у меня есть процесс, которым я могу воспользо¬ваться при выполнении задания по правописанию. Вы хо¬тите, чтобы я написала это слово?

Р.Д.: Только произнесите по буквам.

Кейт: (Глаза смотрят вниз и влево, затем просто влево. Губы движутся, словно она говорит что-то про себя.) ПРИ-НО-РАВ-ЛИ-ВАТЬ-СЯ.

Р.Д.: Это правильно?

Кейт: Я не знаю. (Смех.)

Р.Д.: Прежде всего давайте рассмотрим, что делала Кейт. Она сказала «У меня есть процесс» — стратегия. Вы могли видеть, чт© стратегия состояла в проговаривании про себя слова по елогам. Она прошла весь процесс, произведя на свет цепочку слогов, а затем я спросил: «Это правильно?» Ее реакция была: «Я не знаю». Иными словами, на языке модели ТОТВ у нее стандартизированная операция без наглядного свидетельства успеха. Операция заканчивается каким-то результатом, но правильным ли? «Я не знаю». Результат мог бы варьироваться- каждый раз.

Т.Э.: Мы счастливы сообщить, что операция прошла успешно, хотя больной умер. (Смех.)

Р.Д.: Давайте сравним стратегию Кейт со стратегией какого-нибудь нашего «специалиста» по правописанию. Лайза, можете вы проговорить по буквам слово «приноравливаться»?

Лайза: (Смотрит вверх и влево) П-Р-И-Н-О-Р-А-В-Л-И-В-А-Т-Ь-С-Я.

Р.Д.: Хорошо, это правильно?

Лайза: Мне придется написать слово и проверить его. Но чувствую, что правильно.

Р.Д.: Лайза говорит: «Чувствую, что правильно, но придется написать слово, чтобы проверить его». Обратите внимание, что она только что описала два процесса—внутреннее ощущение и физический процесс написания. Я так и слышу, что Лайза говорит: «У меня есть внутреннее доказательство и средство достижения внешнего доказательства. Мое внутреннее ощущение указывает, что это правильно, но когда я получу внешнее доказательство, я буду знать это наверняка».

Также обратите внимание, что ментальная «операция» Лайзы, как отражено в движениях ее глаз, отличалась от Кейт. Лайза также закончила группой букв, но я не думаю, что она использовала тот же самый процесс, который использовала Кейт. Взгляд Кейт смещался вниз влево, а губы двигались, словно она проговаривала слово. Лайза смотрела вверх и влево, взгляд ее был словно прикован к этому месту, и она как будто считывала буквы с потолка.

Кейт, когда вы проговаривали по буквам, какую мысленную стратегию вы использовали? Вы сознавали эту стратегию?

Кейт: Единственная вещь, которую я осознаю, когда проговариваю по буквам, — это, что я внутренне называю себе слово, а затем я стараюсь разбить его на звуки.

Р.Д.: Таким образом, у вас есть звук, и вы стараетесь подобрать под него букву, которая представляет этот звук. Как вы это делаете, Лайза?

Лайза: Я вижу это.

Р.Д.: Вы видите это. Где вы видите это? (Жесты Лайзы перед собой и немного влево.) Вот где-то тут? Что, конечно, совершенно отлично от того, что делает Кейт

Давайте проверим стратегию Пэтти. Пэтти, вы можете по буквам произнести слово «хризантема»?

Пэтти: Да, но...

Р.Д.: Я знаю: «Да, но, вероятно, не так, как все». Так почему же не произнести по буквам слово «хризантема»?

Пэтти: ХР-ИЗ-АНН-ТЭ-МА.

Р.Д.: Хорошо, это правильно?

Пэтти: Вы сами скажите.

Р.Д.: Она говорит: «Вы сами скажите. Но возможно, что правильно». Хорошо. Как вы проговаривали это слово? Что происходило при этом в голове?

Пэтти: Я старалась, чтобы слово прозвучало.

Р.Д.: Хорошо, так, значит, как и Кейт, вы сначала озвучиваете, а потом стараетесь представить буквы, которые соответствовали звуку.

Пэтти: Именно так, которые могли бы соответствовать звуку.

Р.Д.: *Могли бы* соответствовать звуку. Думаю, что мы видим общность в моделях ТОТВ (или скорее в отсутствии моделей ТОТВ) у людей с «хромающим» правописанием. У нас единственная закрепленная операция, но нет наглядного свидетельства, что на самом ли деле цель была достигнута.

Давайте сравним это с моделями людей, у которых с правописанием все в порядке. Джин, можете произнести по буквам слово «хризантема»?

Джин: Я не уверена. (Смотрит вниз и влево, а затем вверх, вправо и влево.) ХР-ИЗ-АН-ТЕ-МА?

Р.Д.: Это правильно?

Джин: Это звучит правильно.

Р.Д.: Теперь это интересно. Поскольку Джин первоначаль¬ но сказала: «Я не уверена, что знаю орфографию этого сло¬ ва». И в самом деле, ее глаза смотрели скорее по стратегии Кейт и Пэтга. Давайте испытаем Лайзу. Лайза, можете произнести по буквам это слово?

Лайза: Уверена, что я смогу. (Глаза вверх и влево.) ХРИЗАН- (сдвиг глаз вниз и сразу же влево) -ТЕМА.

Р.Д.: Это правильно?

Лайза: Я не уверена, мне нужно написать это.

Р.Д.: Вы не уверены.

Лайза: Ну, уверена на 99%.

Р.Д.: Уверены на 99%. Полагаю, что знаю, куда подевался этот 1 %. Кто-нибудь наблюдал за ней? Я знаю, в какой бук¬ ве она неуверена, потому что ее глаза склонились вниз слегка, когда она дошла до этой буквы.

Лайза: Это буква «Е»?

Р.Д.: Да, пишется «Е», это правильно. Но интересная вещь с этими словами; звук не подсказывает ответ. Другая инте¬ ресная вещь состоит в том, почему Лайза должна написать слово, чтобы убедиться. Что это дает Лайзе? До сих пор на¬ ши «специалисты» по правописанию говорили или о зву¬ чании слов, или о их начертании, но кинестетический ас¬ пект написания мог бы стать другой важной процедурой доказательства. Таким образом, когда ведь наложение зву¬ ка, образа и чувства, если они все соответствуют, то и резу¬ льтатом будет верное правописание. Кроме того, если я со¬ бираюсь проверить свой ответ визуально, это трудно выполнить, если у меня один ментальный образ в кратко¬ срочной памяти, а другой — в длительной памяти. При за-

писывании образов букв я задействую краткосрочную память, моя зрительная репрезентативная система, значит, свободна концентрировать внимание только на моей длительной памяти о правильном правописания.

Так вот, в течение нескольких лет я использовал правописание в качестве примера простой и легкодоступной для проверки опытом ментальной стратегии. Я выставлял перед классом множество людей с разными способностями в правописании, чтобы они продемонстрировали различия в своих ментальных стратегиях. И вскоре стало очевидно, что у хороших орфографов вполне непротиворечивая стратегия и надлежащий набор ключей доступа. Огромное большинство из'них обладает тенденцией смотреть вверх и влево при обдумывании правописания. Согласно НЛП, это указывает на стратегию запоминания зрительных образов (обозначаемую буквой V^{a} в НЛП). На вопрос, как они осознают, что их правописание правильно, многие сознательно этого не знают, но говорят что-то вроде такого: «Я только чувствую, что это выглядит правильно». Это указывает на отношения между кинестетической и визуальной репрезентативными системами. Кроме того, если на представляемой для ознакомления странице содержится ряд неправильно записанных слов, хорошие орфографы часто заявляют: «Мне неудобно видеть все эти орфографические ошибки», — что еще раз свидетельствует о наличии зрительного и кинестетического наложения. Этот факт свидетельствует о том, что образ вызывает чувство и, таким образом, идет впереди в последовательности (обозначается V-» K^{1}).

Поскольку хорошие орфографы более сознательны в своей внутренней стратегии, они сообщают о том, что видят мысленный образ слева; сопровождаемый чувством знакомства. Наличие и ясность образа наряду с силой ощущения определяют степень их уверенности в правильности правописания.

Типичная полная стратегия хороших орфографов такова: 1) они повторяют слово целиком, а не по слогам. Они повторят слово целиком, а затем 2) смотрят вверх и визуализируют его. 3) Распознавание слова как правильного происходит, если слово ощущается знакомым. Иными словами, от того, что вы видите слова все время в напечатанном и написанном виде, то слово, которое выглядит

наиболее знакомо, и есть правильно. Поэтому тут происходит сравнение — какое слово более знакомо, то или это?

Плохие орфографы, с другой стороны, обладают целым рядом стратегий, хотя ни одна из них не похожа на стратегии хороших орфографов. Фактически, плохие орфографы иногда даже меняют свою стратегию уже во время попытки написать слово. Это часто ведет к противоречию, дополнительному усилию и отчаянию. Кроме того, как я обнаружил еще ребенком, от верного правописания совсем не такая отдача, как от написания сочинения.

Специфическая стратегия, использованная нашими хорошими орфографами Кейт и Пэтти, состояла в озвучивании правильного написания через озвучивание слова по частям, где каждая часть звучала как буква (это можно записать формулой А/-»Д,[e]). Называется такой феномен «фоникой». В то время как фонике присущ ряд важных характеристик (к примеру, можно предположить правописание слова, которое прежде никогда не видел), это не лучшая стратегия для правописания слов по-английски, так как многие слова пишутся совсем не так, как они звучат, а исключения не подпадают под определенные правила.

Таковой была стратегия, которой я пользовался, учась в начальных классах. Меня учили проговаривать слова по буквам. Должен признаться, мне было интересно, когда я впервые обнаружил, что нельзя правильно произнести по буквам слово, следуя такой методике. И чем дальше, тем больше мне становилось страшно, особенно когда мы подошли к основам, например, к звучанию первых десяти чисел. Вместо «wun» первое число проговаривалось по буквам как «one» (что очень напоминало «oh — nee»). Не было никакого «W» или глухого «Е». Число два вместо написания «tu», как оно звучало, по буквам проговаривалось, как «two» (как говаривал комик Ґаллагер, возможно, вот куда ушло недостающее «W» из слова «one»). После числительных «три», «четыре» и «пять» я понял, что тут что-то не так, но, будучи еще очень юным, посчитал что это что-то не так со мной. В самом деле, когда на очереди появились «шесть» и «семь», у меня забрезжила хоть какая-то надежда. Но затем пришел черед числа «восемь» («ee-yi-guh-hut»), а затем «девять» — мне поплохело.

Когда много позже я обнаружил, что хорошие орфографы просто запоминали, как выглядит слово, мне это пока-

залось фокусом. Тут не нужны были никакие усилия, не нужно было «чесать репу» каждый раз при произнесении по буквам слова, все было необычайно просто.

Я понял, что гены в умении правильно произносить слово по буквам вовсе не причем.

Т.Э.: А кто придумал гены? Фрэнк Ллойд Райт? Или это был Кэлвин Кляйн?

Р.Д.: Мы полагаем, что хорошее произнесение слова по буквам является результатом стратегии, которая настолько очевидна, что ее можно наблюдать сплошь и рядом. Мы могли с легкостью увидеть различие между моделями движения глаз Лайзы, Пэтти и Кейт. Явно было заметно в движениях глаз Лайзы и Джин, когда они были не уверены. К примеру, вместо того, чтобы смотреть вверх и влево, глаза Джин смотрели вниз и влево, а затем по кругу вправо и вверх.

Джин: Я там «записывала» слово.

Р.Д.: Вы записывали его там, что тоже является своего рода зрительной стратегией, но вы не были-уверены. Под конец вы сказали: «Это звучит правильно. Я не могу сказать наверняка, но, по-моему, звучит правильно». В самом деле, очень распространенная стратегия, когда слово звучит, создавая ментальное изображение, основанное на звуке, а затем сравнивается его произношение с ментальным образом. Индивид визуализирует, но глаза смотрят вверх вправо (область для сконструированного, а не запомненного визуального образа). Вы видите человека, ищущего ментальное изображение, но он конструирует слово из звука и сравнивает его со звучанием, а не вспоминает зрительное изображение букв.

Я полагаю, Джин, что вы используете другую стратегию, когда уверены, что знаете слово. К примеру, можете произнести слово ФЕНОМЕН?

Джин: Конечно. (Смотрит вверх влево) ФЕНОМЕН.

Р.Д.:И вы полагаете, что это правильно?

Джин: Да.

Р.Д.: Откуда вы это знаете?

Джин: (Жестикулирует вверх и влево) Я его могу легко уви¬деть. Я много раз его писала.

Р.Д.: Вы слышите это? Она сказала: «Я много раз его писа¬ла. Я могу его увидеть, и это соответствует тому> что мне знакомо». Она, по существу, говорит: «У меня есть проце¬дура доказательства. У меня есть цель, и у меня есть про¬цедура доказательства. Я могу видеть это». Джин ничего не говорила о звучании слова, что буквы соответствуют зву¬кам. Джин, когда вы знаете, что знаете слово, что делает вас уверенной?

Джин: Ну я же вижу слово. Когда вы произносили слово «хризантема», у меня не было его ясного образа, высвечи¬вались лишь его части.

Р.Д.: Джин говорит в отношении слова «хризантема»: «Я не видела слово, высвечивались лишь его части». Так что даже хорошие орфографы могут использовать иные стратегии для слов, с которыми они не очень знакомы.

Так вот, у меня вопрос к нашим «не очень хорошим» орфографам. Уверен, что есть слова, правописание которых вам хорошо известно. К примеру, вы знаете, как произне¬сти по буквам слово «beautiful», Пэтти? Можете произне¬сти его по буквам для меня, так, как обычно это вообще де¬лается?

Пэтти: Ну, я могла бы.

Р.Д.: Ах, вы могли бы. Ну-ка, произнесите-ка его по бук¬вам, Пэтти.

Пэтти: (Глаза двигаются вверх и влево.) B-E-A-U-T-I-F-U-L.

Р.Д.: Хорошо. Это правильно?

Пэтти: Да.

Р.Д.: Теперь тут что-то новое. Как вы знаете, что это прави¬льно? Как вы знаете наверняка?

Пэтти: Ах, я помню, что видела его прежде. (Смех.)

Р.Д.: Так вот, обратите внимание, вот вам индивид, не бле¬щущий особым даром в орфографии. И все же у нее точно такая же стратегия, которой пользуются и превосходные

орфографы. Кейт, а как вы? Вы смогли бы произнести по буквам слово «telephone»?

Кейт: Да. Вы хотите, чтобы я произнесла по буквам это? (Смотрит вниз влево.) T-E-L-E-F Погодите. (Глаза Кейт двигаются вверх и влево) P-H-O-N-E. (Смех, аплодисменты.)

Р.Д.: Вот вам и Кейт! Мы здесь увидели совершенно другую стратегию, чем прежде. Вы превзошли себя. Что происходило у вас в сознании? Как вы узнали, что нужно изменить направление?

Кейт: Я знаю, что мне не следует произносить букву «f».

Р.Д.: Теперь послушайте. Есть очень важная вещь в отношении умственных процессов и коммуникации. Если я скажу вам всем: «Не думайте о произнесении буквы «f» в слове «telephone», что произойдет? Есть забавная вещь в отрицаниях; они часто взращивают именно ту самую идею, которую следует избегать. Если я говорю: «Не волнуйтесь, Кейт. Не обращайте внимания, что все на вас с>ютрят». Что происходит? Вы начинаете обращать внимание, что за вами наблюдают. Кейт ведь так и сказала: «Меня много раз учили, что нельзя говорить «f» при произнесении этого слова по буквам». Но именно это самое «f» и пришло первым в голову. Так, даже при том, что Кейт старается реагировать соответствующим образом, она неумышленно направляет себя на ошибку. Это одна из проблем негативной обратной связи.

Так как вы узнали, как правильно нужно произнести это слово, Кейт?

Кейт: Я помню, что оно пишется через «р».

Р.Д.: Обратите внимание, как эта<лратегия начинает походить на стратегию хороших орфографов; в качестве доказательства используется «запись» слова. Она сказала: «Я знаю, что мне следует писать его с «р», и я слышала: « Не пиши его с буквой «f».

Мое предположение состоит в том, что Кейт ассоциирует называние слова по буквам с произнесением его вслух. Записывание слова — это нечто другое. При вербализации слова проявилась мешающая «f». Я думаю, что ес-

ли бы ей пришлось не говорить, а писать это слово, проб¬ лема с «f» вообще бы не возникла.

Женщина: Мои ученики придумали стратегию, названную «о—а». Когда они не знают, какую писать букву, «о» или «а», они пишут букву таким способом, что трудно разли¬ чить, «о» это или «а».

Р.Д.: Да, я знаю такую стратегию. Я называю ее «доктор¬ ским» почерком, поскольку очень уж похоже на то, как доктор выписывает рецепты. Буквы превращаются в такие загогулины, что никто не может сказать, что же тут написа¬ но. Догадаться о значении слова можно лишь по контексту.

Т.Э.: Это когда они переходят от ориентации на задачу к стратегии, ориентированной на отношения. Спрашива¬ ешь: «Вы имели в виду «а» или «о»?» Они внимательно на¬ блюдают за вашим невербальным посылом, чтобы опреде¬ лить, какую же букву вы от них ожидаете.

Модели эффективного правописания

Р.Д.: Давайте подведем итог того, что мы до сих пор обна¬ ружили. Чтобы стратегию правописания сделать эффек¬ тивной, следует стабилизировать определенные вещи, по¬ скольку цель правописания состоит в стандартизирован¬ ной постановке слова. Есть некий результат, который может быть оценен как «правильный» или «неправиль¬ ный» согласно определенным общепринятым стандартам (хотя этот общепринятый стандарт иногда варьируется, к примеру, между американским английский и британским английским). Чтобы получить непротиворечивый резуль¬ тат, мы должны сохранить определенные вещи в стабиль¬ ном состоянии, позволив другим вещам изменяться. Буду¬ чи ребенком, я мог произнести по буквам слово «хризанте¬ ма» по крайней мере тремя разными способами; даже при том, что я использовал каждый раз один и тот же процесс «озвучивания». Я полагаю, это был американский прези¬ дент Эндрю Джексон, который сказал: «Как можно дове¬ рять человеку, который слово может произнести по буквам лишь одним способом».

Конечно, в моем случае я не специально каждый раз старался произносить слова по буквам по-разному. Я даже не знал, что произношу слова по буквам каждый раз

по-другому. Если бы знал, то уж постарался бы, чтобы все было правильно. Мне казалось, что если слышишь звук верно, так и мысль обязательно уловишь. Я даже не одобрял тех, кто ворчит на неверное проговаривание слов по буквам, - ну и что с того, ведь все и так понятно.

Вспоминаю, как впервые попал в Британский музей в Лондоне, — вот где потешил я свое самодовольство от того факта, что отец Вильяма Шекспира писал свое имя четырьмя разными способами. То есть он записывал свое имя всеми способами сразу, чтобы никто не усомнился, что это именно тот человек. Таким образом, отец великого мастера английской литературы особой приверженностью к правильному проговариванию слов по буквам не отличался. Безусловно, это было еще тогда, когда у среднего англичанина не было ни книг, ни газет, да « читать еще не все умели. Шекспир писал пьесы, не книги. Правила правописания мало кого интересовали. Именно поэтому я люблю шутливо подчеркнуть, что английское произношение слов по буквам было изобретено «величайшими умами 13-го столетия». Следует иметь в виду, что это были люди, верившие, что мир плоский. Даже при том, что мы с тех пор на многое смотрим иначе, но пользуемся все той же системой языка и правилами произнесения слов по буквам.

Т.Э.: Когда я был ребенком и не умел произносить слова по буквам, мне всегда говорили: «Будь внимательнее!» Но как тут будешь внимательнее, когда не знаешь, как произнести слово? Мне говорили: «Озвучивай букву». Да, я изо всех сил старался. Проблема только была в том, что мне никак не удавалось найти слово «phenomenon» под буквой «F» и «pneumonia» под буквой «N».

В самом деле, когда Роберт говорил о Шекспире, мне вспомнилось, что я читал недавно о том, что индексация в самом накале производилась по первым звукам, а не первым буквам. Так, в наши дни в итальянском и латинском языках в произношении настоящих итальянцев буква «Н» не произносится. Таким образом, к примеру, в латинских книгах, изданных в Риме до 1506 г., любое слово, начинающееся с буквы Н с последующей буквой А, будет стоять в алфавитном порядке среди слов под буквой А.

Р.Д.: Это все изменилось с распространением величайшего технологического открытия — началом массового книгопечатания. До появления печатного станка у людей не

было собственных книг. Основной упор делался на разго¬ворную речь. Правописание не являлось первоочередной задачей при общении.

В самом деле, именно технологическое новшество на¬шего времени ответственно за мое исследование развития стратегии правописания. И пока у меня не появился мой первый персональный компьютер и я не занялся програм¬мированием, я не испытал своего теперешнего сочувствия к людям, которые являются хорошими орфографами. Я понял, что, неверно записав команду компьютеру, мне нечего рассчитывать, что он меня правильно поймет. И не потому, что он этакий самовлюбленный, помешанный на форме изложения сноб. Просто ему на самом деле недо¬ступно, что же от него хотят. Я понял, что при общении с компьютером нужно быть предельно точным.

Чтобы стать точным, мне нужно было найти ответ на некоторые важные вопросы: 1) как узнать, что я достиг це¬ли правильного правописания слова? 2) Какие стратегии обучения дадут мне наиболее непротиворечивые результа¬ты? 3) Как быть, если я неуверен или никогда не встречался с каким-то словом прежде? Для меня все это было очень важно. К примеру, если я не уверен, как проговорить по буквам слово «хризантема», как мне его верно записать? И потом, что сделать дальше, чтобы запомнить правильное правописание, чтобы правильно записывать слово в даль¬нейшем? Как мы видели в наших примерах, некоторые стратегии работают лучше других. К примеру, даже при том, что Джин не была уверена, как произнести по буквам слово «хризантема», она прошла через совершенно иной процесс, чем Пэтти. Пэтти остановилась исключительно на слуховой системе. Джин пробовала создавать менталь¬ный образ из звуков.

Т.Э.: Мы говорим не о.том, что против слуховой репрезен¬тативной системы. К примеру, конечно, важно иметь зву¬чание слова, связанное с изображением букв, чтобы при назывании слова возникал образ букв. Обычно учитель го¬ворит слово, и вы записываете его по буквам. Тут все не так, как с математическими задачами, которые можно сделать полностью визуально. Таким образом, мне нужно, чтобы звук слова «САТ» связывался с буквами С-А-Т, которые я хотел бы связать с чувством, для которого это самые подхо¬дящие буквы.

РД.: Я лично думаю, что фоника—это весьма важная стратегия для эффективного проговаривания слова по буквам, особенно если вы никогда не видели слово прежде. Основная проблема состоит в том, когда фоника используется как первичная стратегия для проговаривания слова по буквам и когда она доводится до крайнего выражения, как в случае Пэтга и Кейт, которые пытаются идти от звучания слова к звучанию индивидуальных букв. Это — проблема, потому что: а) такая стратегия неэффективна и б) она приведет к ошибкам. Я знаю это из своего собственного опыта. Когда озвучивание — ваша единственная стратегия, это ведет к беспорядку, потому что со словом, например, «рпагаоп», звучание одно, а правописание совсем другое. Затем следует решить, с чем, собственно, шагать дальше — с формой или звучанием?

Кстати, даже если бы английский язык был в основе своей полностью фонетическим, и фоника была на 100% точной, зрительная стратегия все равно была бы проще и эффективней, поскольку функция зрения намного более быстрее для зрительного материала. В самом деле, я беседовал со многими корректорами, профессиональными орфографами, и ни один из них не признался, что озвучивает страницу целиком, чтобы выяснить, правильно ли звучат слова в тексте. Наоборот, все они просто «проглядывают» страницу, а ошибка «вылетает» сама собой.

Мы также не программируем операцию «Проверка правописания» на своих компьютерах, чтобы фонетически проверить текст.

Основные аргументы в пользу фоники в качестве первичной стратегии для правописания, насколько я это понимаю, состоят в следующем: а) когда в силу каких-то причин люди не могут зрительно воспринимать слово или б) если проще учить людей фонике, поскольку ведь именно с разговорного языка и начинается овладение языком вообще. Я хотел бы обратиться к этим двум аспектам в последующих демонстрациях. Во-первых, мне нужно найти слово, которое никто из присутствующих раньше не встречал. Затем давайте посмотрим, как Джин и Лайза выучат его. Мы смоделируем их стратегии и поглядим, сможем ли передать некоторые элементы Кейт и Пэтга.

Р.Д.: Все из вас, наверное, знают правописание слова «птеридофит»? Нет? Конечно, Пэтти скажет: «Я могу написать, что угодно. Может, и не как все, но написать смогу». (Смех.) Хорошо, давайте я его напишу на доске. Смоделируем, как поступили бы Джин и Лайза. Займемся совместным обучением. Пусть Лайза поучит Кейт, а Джин — Пэтти.

Кейт: Ну и что это такое?

Лайза: Что-то из биологии или ботаники. **Я** не знаю, как оно пишется, но знаю, что это что-то греческое.

Р.Д.: Теперь слушайте, потому что вы станете свидетелями развития их стратегий. Кейт начинает, спрашивая: «Что это?» Почему мне нужно научиться правильно писать это слово? Когда Лайза говорит: «Что-то из биологии или ботаники. Я не знаю, как оно пишется, но знаю, что это что-то греческое», — она уже запускает мысль об общих элементах языков. Вслушавшись, можно услышать, как люди кодируют информацию, как они ее выщеляют, дробят на части, выводя на первый план наиболее значимое, как хранят эту информацию. Слово, например, «птеридофит» вы храните в «разделе» греческих слов? В «разделе» биологии? Или храните по созвучию с чем-то еще? Эти проблемы на самом деле важны в смысле стратегий. И если вслушаться, можно услышать, что такой процесс происходит постоянно. (Кстати, чтобы ответить на вопрос Кейт: птеридофиты — это папоротники, которые не имеют семян.)

Т.Э.: Я только хочу подчеркнуть, однако, что не обязательно знать, что это за слово или как оно произносится, чтобы научиться его правописанию. Правописание — это отдельное от осмысления или произношения умение (которое мы исследуем позже).

Р.Д.: Правильно. Фактически, Лайза, мы хотели бы попросить, чтобы вы сделали все, что угодно, чтобы прямо сейчас выучить это слово, а затем сообщите нам, когда вы справитесь.

Лайза: (Быстро смотрит в начало слова, в конец слова, а затем на его среднюю часть.) Хорошо. Я выучила его.

Р.Д.: Выучили? Хороши. Так вот, кто-нибудь видел или обратил вообще внимание, что она делала? Полагаясь на свои наблюдения за ее действиями, считаю, что она уже сделала предположение о том, как пишется слово, а посмотрела на него только, чтобы удостоверить свое предположению. Это правильно, Лайза?

Лайза: Правильно.

Р.Д.: Видите, как только вы знаете немного о ключах доступа, можно как будто подглядеть за ходом мысли. Словно читаешь мысли. Лайза, было ли ваше предположение полностью верным или вам пришлось в голове делать поправки для каких-то букв?

Лайза: Слово как слово, ну немного звучит научно.

Р.Д.: Таким образом, ваше предположение оказалось правильным?

Лайза: О средней части у меня и предположений не было. Я еще о ней не подумала.

Р.Д.: Обратите внимание, что намного проще, если вы уже сделали предположение и у вас в голове есть образ слова. Затем приходится лишь слегка подправить его. Это совершенно отлично от, скажем, такого: «Ох, черт возьми, мне нужно начать с самого начала, а слово-то такое длинное». Вместо этого Лайза делает подходящее предположение и просто модифицирует свое предположение. Ей не нужно учить что-то новое. У нее большая часть уже имеется, остается только внести правку.

Лайза: Слово состоит из суффикса и префикса с крошечной частью посредине.

Р.Д.: Вслушайтесь. Она уже его разбила на части. Единственной новой частью является лишь крошечная серединка.

Т.Э.: Лайза, когда вы видите слово, вы вообще использует слуховую систему?

Р.Д.: Между прочим, обратите внимание, как Лайза скашивает глаза, когда обдумывает ответ. Я не совсем уверен, что она вообще видит то, о чем мы сейчас говорим. (Смех.)

Лайза: Я не называю буквы, я произношу слово целиком.

Р.Д.: Лайза говорит: «Я произношу слово», ее слуховая сис¬тема выходит на уровень целого слова, и тогда она может распознать его.

Лайза: Некоторые слова я всегда произношу неправильно. Например, «friends», я всегда произношу как «fry-ends», а «Wednesday» я произношу как «\№d-ness-day».

Р.Д.: Вы произносите так, как вам легче запомнить называ¬ние слова по буквам, неважно, получает ли слово при этом какой-то смысл или нет. Таким образом, вы варьируете произношение как функцию письменного произношения слова по буквам. Это чрезвычайно интересно, поскольку это полная противоположность стратегии «проговарива-ния», где варьируется письменное произнесение слова по буквам как функция звучания.

Джин, покажите нам, как бы вы научились произносить по буквам слово «pteridophytes». Попытайтесь и расскажите нам, когда у вас получится.

Джин: (Скользит несколько раз глазами взад-вперед по слову.) Хорошо, готово.

Р.Д.: Так. Когда вы только смотрели на него, что вы дела¬ли? Я заметил, что Джин смотрела на слово немного доль¬ше, чем Лайза. Я видел, как ее глаза скользили по слову ту¬да-сюда, как будто она задавалась вопросом: «Мне нужно собрать слово из двух частей или связать части другим спо¬собом?»

Джин: Я поделила его на «pterid» и «phytes». Затем мне нуж¬но было не забыть поставить между ними «о».

Р.Д.: Таким образом, Лайза уже имела предположение о начале и конце слова. Она лишь проверила их, а затем ей оставалось только вспомнить о средней части. Джин нуж¬но было поработать над разделением слова на фрагменты, поскольку она на самом деле смотрела на слово целиком.

Так вот, вопрос, Лайза и Джин, вы смогли бы сейчас прого¬ворить слово по буквам, не глядя на него?

Лайза: Конечно.

Р.Д.: Как вы это знаете? Откуда вам известно, что слово те¬перь прочно сидит у вас в голове?

Лайза: Я могу видеть его.

Джин: Да, то же самое и у меня.

Р.Д.: Вы можете видеть его теперь, Лайза? А Джин, вы так¬ же можете видеть его. А как насчет ощущений?

Лайза: У меня есть своего рода чувство, но его трудно опи¬ сать.

Р.Д.: Лайза говорит: «У меня есть определенные чувства, но они не поддаются описанию». А какие они?

Лайза: Ну, это, как запах.

Р.Д.: Интересно. Лайза говорит, что это почти как запах. Как у вас, Джин?

Джин: Возможно, такое ощущение, что я могу произнести слово по буквам. Своего рода чувство уверенности.

Р.Д.: Чувство Джин имеет отношение к уверенности в себе, что она может произнести слово по буквам теперь. Я ду¬ маю, это также очень важно. Это не просто мысль, что нужно произнести по буквам «это глупое слово», у нее на самом деле сформировалось чувство собственного досто¬ инства, что она может выучить новое слово. Кейт и Пэтти, что происходило, когда вы старались выучить новое слово? — Ну, кто из вас? Чувствуете в себе что-то новое?

Кейт: Если честно, думаю, что это бессмысленная трата времени.

Р.Д.: Так, Кейт начинает с убеждения, что это бессмыслен¬ ная трата времени.

Т.Э.: А если это бессмысленная трата времени, зачем этим заниматься? К чему докучать себе правильным спеллин¬ гом? Можно посмотреть слово в словаре или использовать «программу проверки орфографии».

Кейт: Мой ответ таков, я с удовольствием себе подокучаю этим словом, если в конце мне поставят за него «пятерку». Но если оно просто для личного использования и мне не светит от него никакой пользы в классе, тогда не все ли мне равно.

РД.: Если вы решите, что слово того стоит, как вы будете его учить?

Кейт: Если я на самом деле захочу быть в нем уверенной, я запишу его пятьдесят раз.

Р.Д.: А как вы, Пэтти? Что происходит, когда вы учите новое слово, что вы обычно делаете?

Пэтти: Обычно?

РД: Пэтти говорит: «Вы спрашиваете, обычно? Нет ничего обычного в моем спеллинге». (Смех.) Я имею в виду, если бы вы решили выучить это слово, что бы вы сделали?

Пэтти: Хорошо, вы знаете, у меня нет слуха, а в детстве мне об этом все уши прожужжали. Ну, будучи хорошей ученицей, я раз и навсегда для себя усвоила, что со мной что-то неправильно, и у меня с произношением слов по буквам стало совсем плохо. Вот до чего меня довели.

Р.Д.: Пэтти нам сообщает: «Не то, чтобы я училась плохому произношению, а то, что я стала плохо произносить слова по буквам». Это уже что-то на уровне личности, а не способностей. Таким образом, между прочим, если бы Пэтти проговорила это слово правильно прямо сейчас, я могу почти гарантировать, что она сказала бы: «Хорошо, я могу правильно произнести по буквам это слово, но это ничего не меняет. От этого я не стану лучше, чем есть. Поскольку в спеллинге я почти ноль, но даже такой «почти» ноль может иногда правильно произнести слова по буквам. Поэтому обучение тому, как правильно произносить слова по буквам, не сделает меня специалистом в орфографии. Это могло бы стать исключением к правилу. Мне частенько приходилось слышать подобные замечания: «Я научилась правильно произносить по буквам такое-то слово, на от этого я не стала замечательным орфографом, — ведь разве научив одну ногу правильно плыть, становишься хорошим пловцом»? А все оттого, что личность — это совсем другой уровень, чем способность. И, безусловно, для Кейт, проговаривание этого слова по буквам не означает пуотую трату времени. Таким образом, обратите внимание, что у нас понятие способности зиждется на аспектах, касающихся убеждений, ценностей и личности.

В самом деле, есть другая важная проблема убеждения, которую я хочу исследовать.

Лайза **и** Джин, сколько усилий вам пришлось затратить при изучении слова « pteridophytes»?

Лайза: Да никаких.

Джин: Немного.

Р.Д.: А вы сколько-нибудь волнуетесь, чтобы правильно произнести это слово?

Джин: Нет.

Лайза: Я и не думаю об этом.

Т.Э.: Вы из-за этого не засиживаетесь допоздна, а? Вы не проводите все свое время в мыслях о том, как бы стать хорошим орфографом? Тогда как же это у вас получается, я имею в виду — проговаривание слов по буквам? Если вы даже не думаете об этом?

Джин: Я всегда любила правописание.

Т.Э.: Вы всегда любили правописание. Но как это пришло? Как можно полюбить правописание? Разве не было бы классно, если бы все дети полюбили правописание?

Р.Д.: А как у вас, Лайза?

Лайза: Хорошо, я никогда не любила правописание, но я люблю чтение. Я читаю с четырех лет. У меня всегда глаза в книге, и я думаю, именно поэтому у меня хорошо получается с орфографией.

Р.Д.: А вы много читаете, Кейт?

Кейт: Я люблю чтение.

Р.Д.: Вы любите чтение. Но правописание — это нечто отличное, на это уходит время. Вот вам еще интересная тема, связанная с аспектом убеждений. Лайза, по-видимому, подразумевает: «Если я читала много, то не могу не выучить спеллинп слов, потому что я вижу эти слова все время перед собой. Невозможно их не выучить». Для Кейт, однако, правописание и чтение — две различные вещи. Но если Кейт могла научиться правописанию во время чтения без ка-

ких-либо затрат времени, это уже совсем иное, не так ли? Это уже не простая, бессмысленная трата времени.

Т.Э.: Различия в их стратегиях позволяют одной видеть слова в процессе чтения и учиться правописанию, в то время как другая читает книжки и не видит слов на странице. К примеру, у меня есть вопрос для обеих из вас: Как вы получаете информацию из чтения? Вы получаете ее, смотря на слова, или вы получаете ее, проговаривая слова про себя при чтении? Откуда приходит знание о прочитанном в романе? Вы смотрите на слова и получаете значение или вам приходится проговаривать слова? Как у вас, Лайза?

Лайза: Смотрю на слова и слышу их.

Т.Э.:Какувас, Кейт?

Кейт: Я проговариваю их. Это сводит с ума моего отца, потому что я проговариваю все вслух.

Т.Э.: Можно было бы угадать, что именно такой будет реакция Кейт. Она проговаривает слова, проговаривает по буквам. Ей было бы очень трудно проговаривать вслух и читать визуально. Она проговаривает так, как читает — вслух. Для Кейт значение слова получается не из того, как оно записано по буквам визуально, а как оно звучит. Поэтому можно прочесть любое число неверных слов, но если они звучат, например, как слово, которое вы можете распознать, вот тогда вы и получаете их значение.

Есть другая вещь, которую я хочу проверить. Лайза, вы сказали, что вы смотрите на слова и вы слышите их. Означает ли это, что вы проговариваете каждое слово на странице, как это делает Кейт?

Лайза: Нет. Я не проговариваю, я просто слышу, словно кто-то мне сообщает повествование.

Т.Э.: Как у вас, Кейт?

Кейт: Это — мой голос; но мой отец говорит: «Тогда читай с закрытым ртом».

Р.Д.: Могло бы быть интересным для Кейт научиться слышать голос, говорящий слова, например, как это получается у Лайзы, без того, чтобы обязательно было открывать свой собственный рот. Вот почему совместное обучение

может быть настолько полезно. Люди могут сравнивать стратегии и делиться ими. И эти стратегии мы получаем от своих друзей, а не от учителей, которые наказывают нас, если мы делаец что-то «неправильно». К примеру, если бы Кейт имела стратегию Лайзы, она все время практиковалась бы в произношении слов по буквам, даже не сознавая этого. И, возможно, есть и другие аспекты стратегии Лайзы, из которых Кейт могла бы извлечь выгоду.

Лайза: А я подумала, на самом ли деле я люблю правописание. Я вспомнила, что не любила правописание, но я всегда любила слова, например, когда вы сказали: «pteridophytes», я сказал себе: «Ага, как pterodactyl, должно быть слово греческое».

Т.Э.: Значит, вам и тут было весело.

Лайза: Да, я люблю находить взаимосвязь.

Р.Д.: Лайза говорит: «Я люблю находить взаимосвязь». Этому она также могла бы научить Кейт.

Давайте на мгновение вернемся обратно к Пэтти и посмотрим, чему бы ей следовало подучиться. Пэтти, что вам нужно, чтобы поверить, что вы хороший орфограф? Должен ли кто-нибудь оказать вам в этом помощь?

Пэтти: Нет, я вообще не верю тому, что говорят люди.

Р.Д.: Если у вас на самом деле есть стратегия, по которой вы не верите тому, что говорят вам люди, то как же вы поверили в то, что, как вам сказали, у вас нет слуха, и из-за этого у вас нелады с орфографией?

Пэтти: Когда я была маленькой девочкой, я не знала, что можно по-другому.

Т.Э.: Но теперь вы знаете?

Пэтти: Да.

Р.Д.: Что, если вы возвратитесь умозрительно к этой маленькой девочке, которая не знала, что можно по-другому, и расскажете, как и что можно?

Пэтти: (Становится очень тихой.)

Т.Э.: Это хорошо, это очень славно — поверить, что что-то может быть по-другому.

Р.Д.: Что бы эта маленькая девочка сделала тогда? Если бы вы возвратились во времени назад к тому месту на мгновение и стали бы, например, ее старшей сестрой и сказали ей, что она может верить по-другому? Она поверила бы вам?

Пэтти: Я думаю, да.

Р.Д.: То, с чем Пэтти только что пришлось иметь дело, мы называем «импринтом». Импринты касаются событий, которые произошли в то время, когда индивид впервые узнавал что-то; это события, которые стали основой для более поздних убеждений. Зачастую мы формируем убеждение об обучении в течение того времени, когда мы еще не знаем, что бывает лучше. Иногда важно узнать те ранние формирующие переживания, а затем повторно посетить и модифицировать их, например, как только что проделала Пэтти.

Теперь, Пэтти, есть еще кое-что, о чем я хотел бы спросить. Вы думаете, что опасно быть уверенной? К примеру, вы полагаете, что: а) если вы станете слишком уверенной в себе или в своем ответе, можно как-то себе напортить, или б) уверенность превратит вас в какого-то другого человека, которого вы не любите? Причина, почему я спрашиваю, состоит в том, что кажется, что каждый раз, когда мы спрашиваем Пэтти о чем-то, для нее важно высказаться как-то несколько двусмысленно. Словно ей всегда необходимо добавить в конце фразу: «Как я полагаю». Это могло стать своего рода воздействием на спеллинг, когда чувствуешь, что можно потерять шанс быть неуверенным. Вам следует задуматься об этом, Пэтти. Есть ли у вас какая-либо неуверенность в том, чтобы стать уверенной?

Пэтти: Да.

Р.Д.: В чем же она заключается?

Пэтти: Я не из тех, кто полагает, что все как есть, так оно и есть. Я люблю рассматривать вещи с разных сторон.

Р.Д.: Это важно. Безусловно, вопрос состоит в том, идет ли правописание вразрез с таким индивидом?

Т.Э.: Пэтти могла бы подумать: «Если мне научиться, как правильно произносить слова по буквам, слова для меня навсегда застынут в правильной форме. Я никогда не смогу сделать их неправильными. Затем, откуда мне тогда черпать свое творчество? Все станет застывшим, закосневшим. А нам это надо?»

Пэтти: Похоже, я могу расстаться с выбором.

Р.Д.: Тогда, Пэтти, вам нужно найти что-то такое, в чем вы могли бы быть уверенной, что не уведет вас от по-настоящему важного выбора видеть предметы с разных сторон. Мы могли бы также спросить Джин, как ей удается не терять выбор, даже если она способна научиться правильно проговаривать слово по буквам?

Джин: Хорошо, для меня не столь важно быть «уверенной», сколько «оптимистичной». Проблема для меня не в уверенности, что слово у меня правильно, а в оптимизме в отношении своей способности научиться. Когда я оптимистична, у меня больше выбора, а не меньше.

Р.Д.: Таким образом, Пэтти, в перспективе вам может захотеться иметь выбор. Было бы интересно прощупать перспективу, что цель не состоит в том, чтобы убедиться в своем умении правописания, а скорее в уверенности в своей способности научиться.

Пэтти: Звучит заманчиво.

Р.Д.: Снова цель совместного обучения должна увеличить перспективу, которая поможет создать выбор и расширить круг наших частных заданий. Может быть, весьма удивительно научиться от ровесника чему-то полезному в стратегическом смысле.

Думаю, что вы также найдете, что хорошее правописание, как это ни парадоксально, требует большого количества творческого потенциала. В самом деле, я хотел бы провести Кейт и Пэтти через основную постановку стратегии правописания. Вы увидите, что она включает принципы правописания, которыми пользовались и Лайза, и Джин. Они будут находиться, как бы в форме контура обратной связи, или ТОТВ, а не в жесткой, линейной процедуре.

Р.Д.: Согласно стратегии правописания (спеллинга), чтобы выучить новое слово или запомнить трудное слово, следует посмотреть на правильное правописание, сдвинуть[1] глаза вверх и влево и мысленно визуализировать его. Чтобы ассоциировать правописание с чувством ознакомленности, полезно сначала подумать о чем-то еще, в чем вы уже уверены и с чем знакомы, чтобы вызвать в себе позитивное ощущение. Затем, при взгляде на слово, оно будет ассоциироваться с позитивным ощущением, а не ощущением затрудненности и фрустрации (чаще всего ассоциируемыми с правописанием). Люди склонны автоматически запоминать то, от чего им хорошо.

Безусловно, этот основной процесс не всегда достаточен. У взрослых зачастую бывает немало того, над чем стоит потрудиться. Часто они привычно и подсознательно стараются воспользоваться старой стратегией озвучивания, которая может вести к ошибкам в спеллинге. Чтобы превозмочь такую тенденцию и получить убедительное доказательство, что образ слова на самом деле уже засел в голове, я предлагаю производить спеллинг слова в прямом и обратном порядке. Очень трудно проговаривать слова по буквам в обратном порядке (к примеру, постарайтесь выяснить, как звучит в обратном порядке «Albuquerque»). Слуховая репрезентативная система очень зависит от времени восприятия, звук имеет тенденцию распространяться в определенной последовательности. Зрительная система, с другой стороны, более совместна.

К примеру, подумайте, какая буква идет через три буквы, после «Р» в английском алфавите. Теперь подумайте, какая буква идет за три буквы до «Р» в английском алфавите. Если вы прежде всего вспомнили буквы алфавита по детской песенке об алфавите, вам, вероятно, будет довольно сложно найти, что это «М» — буква, которая идет за три буквы до «Р». Тем, кто использует слуховую стратегию вроде этой, иногда даже приходится полностью возвращаться в самое начало алфавита, чтобы найти ответ. Визуальная же система каким-то образом удерживает строй букв, смотрим ли мы на него справа налево, или наоборот. Таким образом, если кто-то может читать буквы слова в обратном порядке (то есть справа налево), можно быть вполне уверенным, что у него в голове ясный образ всего слова.

Стратегия правописания — по существу ТОТВ с тремя операциями. Тестовая стадия ТОТВ включает проверку зрительной и кинестетической репрезентаций (V => $K^{г}$), связанных со словом. Этот тест включает проверку ясно¬сти образа и интенсивности чувства знакомства. Фунда¬ментальная последовательность действий в этом ТОТВ включает:

1) подумать о чем-то позитивном и простом для запо¬минания и прикрепить это чувство к правильному правописанию, просто взглянув на правильное пра¬вописание;

2) посмотреть вверх й влево и мысленно визуализиро¬вать правильное правописание и

3) посмотреть вверх и влево и прочесть буквы вперед и в обратном порядке.

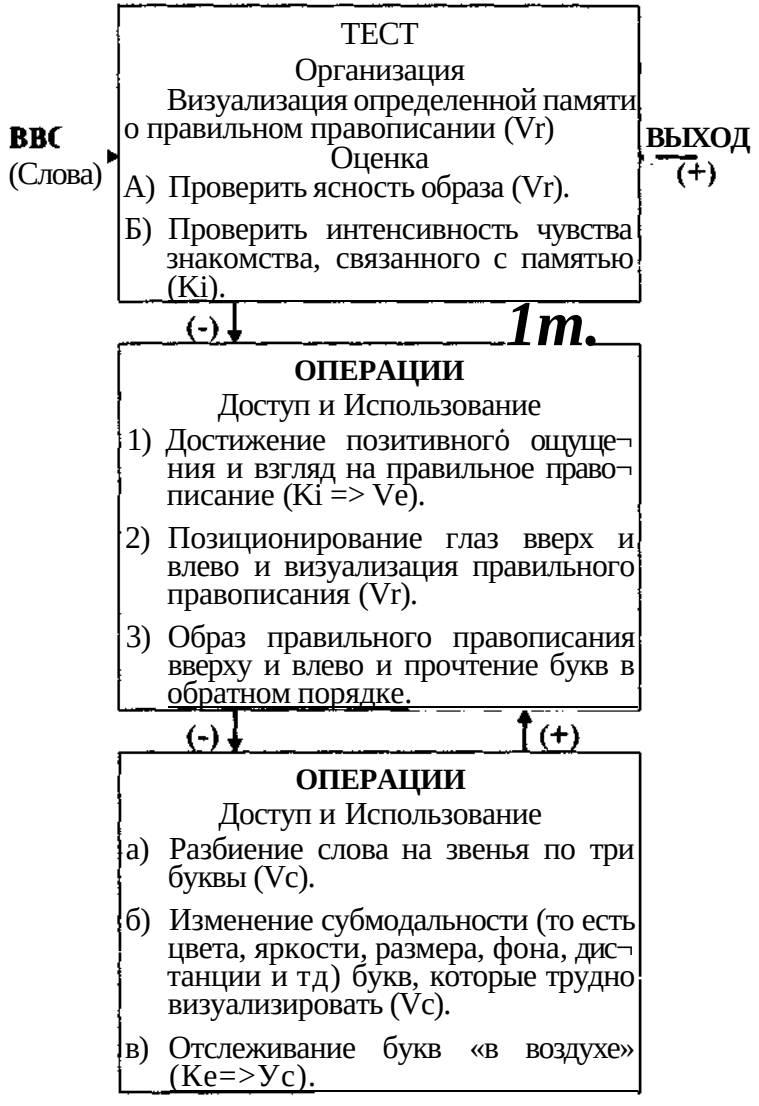
С длинными словами всегда возникают трудности при первичной визуализации всего слова целиком (особенно у людей, плохо знакомых с процессом визуализации). Зачас¬тую одни буквы ясные, а остальное вне фокуса или словно в тумане. В такой ситуации нужно произвести определен¬ные действия, чтобы сделать неясные буквы отчетливыми. В этом случае имеется ряд подопераций, которыми можно воспользоваться:

А) разбить слово на группы букв (обычно по три бук¬вы). Эти группы или звенья не обязательно должны представлять- слоги, фонологические модули или логические отношения. Цель этих звеньев состоит в том, чтобы упростить формирование образа из ме¬ньших кусков;

Б) заменить качество субмодальности букв, которые трудно визуализировать, таким образом, чтобы они стали четче. К примеру, буквы можно сделать ярче, окрасить в приятный для глаза цвет, поместить на знакомом фоне, сделать больше и т д.;

В) вести по буквам пальцем. Это помогает закрепиться в запоминании образа неясных букв, создавая нало¬жение кинестетической системе.

Следующая диаграмма ТОТВ подводит итог базовых упражнений всей стратегии.



ТОТВ для эффективного правописания

Эти функции можно превратить в простой поэтапный формат для обучения следующим образом.

Основная стратегия правописания (спеллинга)

1. Разместить правильное правописание изучаемого слова:

   а. прямо перед собой на уровне глаз или

   б. выше уровня глаз и слева (или справа для левшей).

2. Закрыть глаза и подумать о чем-то, в чем уверен, с чем знаком, что не напрягает. Когда чувство сильное, открыть глаза и посмотреть на правильное правописание.

   а. Расположив правильное правописание перед собой, сдвинуть глаза вверх и влево (или вправо) и нарисовать мысленно образ правильного правописания.

   б. Расположив правильное правописание сверху влево, уберите правильное правописание, но оставьте взгляд вверху и влево и продолжайте мысленно видеть правильное правописание.

   (Если возникнут трудности, воспользуйтесь полезными подсказками на следующей странице.)

3. Посмотрите на мысленный образ и вербализуйте (или запишите) буквы, которые увидите. Сверьте, что у вас получилось, с правильным ответом. Если какие-либо буквы отсутствуют или неверны, вернитесь и проделайте этап 1, а также воспользуйтесь полезными подсказками, чтобы прояснить свой мысленный образ.

4. Посмотрите на мысленный образ и произнесите слово по буквам в обратном порядке (то есть вербализуйте или запишите буквы справа налево). Сверьте, что у вас получилось, с правильным ответом. Если какие-либо буквы отсутствуют или неверны, вернитесь и проделайте этап 2, а также воспользуйтесь полезными подсказками, чтобы прояснить свой мысленный образ.

Полезные подсказки

А. Изобразите слово в своем любимом цвете.

Б. Выделите любые неясные буквы каким-то образом, на¬ пример, сделайте их больше, ярче, ближе, цветистее и т.д.

В. Разбейте слово на группы из трех букв, сформируйте образ из трех букв.

Г. Поместите буквы на знакомом фоне. Изобразите что-то вроде знакомого объекта или сцены из кинофи¬ льма, а затем поместите туда буквы, которые нужно за¬ помнить.

Д. Если это длинное слово, уменьшите величину букв так, чтобы можно было видеть все слово целиком.

Е. Пальцем по воздуху отслеживайте буквы и мысленно нарисуйте их.

Важно помнить, что есть различие между стратегией и мнемоническими техническими приемами. Стратегия включает установление закрепленного результата изменя¬ емыми приемами (например, полезные подсказки). Мен¬ тальные действия продолжают изменяться, пока в мыслен¬ ном взоре не устанавливается точный образ. Методы запо¬ минания — это фиксированные средства или процессы, которые производят переменные результаты. Люди кон¬ центрируются больше на том, что делать, чтобы запомнить информацию, чем на информации непосредственно. Стратегия НЛП включает вариацию фундаментальных сенсорных процессов, не требующих особых тренировок. Зачастую следует сначала научиться запоминать методы запоминания, а уж потом использовать их, чтобы запом¬ нить то, для чего они изучались.

Применение стратегии правописания

Р.Д.: Давайте продемонстрируем, как научить этой страте¬ гии, воспользуемся словом «pteridophytes». Я напишу его для Пэтти и Кейт. Вам придется выбрать, куда вы хотите поместить слово, разместить его перед собой или сверху слева от себя. Затем, согласно стратегии правописания, вам нужно войти в состояние позитива, состояние дове¬ рия. Правописание здесь можно сравнить со стрельбой:

проходишь три этапа — «готовься, целься, огонь». Но прежде чем открывать огонь, нужно подготовиться. Я думаю, Лайза и Джин уже приготовились. Так, Лайза уже подготовилась гадать, делать предположения.

Это как Тодд делал свое первое упражнение по запоминанию. Он сказал: «Я хочу быть в таком состоянии, пока учусь. И я буду варьировать мой процесс, пока смогу оставаться в этом состоянии и пока буквы не закрепятся в сознании».

Т.Э.: А ведь все и в самом деле совсем не так, если начинаешь с ощущения комфорта и уверенности, а не страха или напряжения.

Р.Д.: Так вот, с Пэтти и Кейт мы находили, что есть некоторые слова, в которых они обе уверены, которые они знают. Вам обеим следовало бы подумать о том чувстве уверенности, которое у вас от знакомых слов. Найдите состояние, где вы ощущаете себя уверенно, привычно и ненапряженно. Затем закройте глаза и войдите в это чувство. А в своем сознании расчистите местечко для слова. Помните, как Тодд расчищал место для своих букв? Когда у вас такое место появится, просто откройте глаза и посмотрите на буквы на бумаге, которая находится перед вами. Не следует тратить на это много времени. Только откройте глаза, а затем закройте снова. Затем посмотрите на слово мысленно. Что осело в вашем сознании?

Т.Э.: Что осталось там естественным образом? Какие части слова там? Обратите внимание на то, что получилось.

Р.Д.: Обратите внимание, что в сознании более ясно. Можно также обратить внимание, есть ли какие-нибудь неясности. Подготовитесь, чтобы, когда вы откроете глаза снова, вам пришлось бы только подтвердить уже виденное, чтобы оно стало лишь более ясным. Можно затем смотреть на части, которые не столь ясны.

Если вы хотите, можно выделить слово каким-то образом. Например, можно представить буквы в другом цвете, возможно, вашем любимом цвете.

Еще раз откройте глаза, посмотрите на слово и сврьте, что вы видите перед собой, с тем, что осело в сознании. Это то, о чем вы думали? Отметьте любую из букв, которые сами собой не осели в сознании или не ясны. Посмотрите на эти буквы и представьте их в другом цвете или подчеркните

их, увеличьте. Делайте что-нибудь, чтобы их выделить, чтобы они отличались. Как вы их выделите — это ваше де¬ ло. Это зависит от вашего собственного творческого по¬ тенциала.

Теперь снова закройте глаза. Обратите внимание, что уже больше букв естественно остаются в сознании. От¬ метьте внимание, как это усилило ваше чувство уверенно¬ сти. Можно больше расслабиться, потому что буквы стано¬ вятся более ясными и их проще запомнить. Если нужно подстроить цвет букв или сделать, буквы больше или мень¬ ше, чтобы усилить это хорошее чувство, что ж, это тоже хо¬ рошо.

Повторяю, откройте глаза и смотрите на слово. Если есть какая-то часть, которую вы хотите отследить пальцем, можно сделать это, если вы хотите. Так вот, продолжайте открывать и закрывать глаза до тех пор, пока, закрыв глаза, вы не увидите слово так же ясно, как когда вы на самом де¬ ле смотрели на него.

Как у вас, Пэтти?

Пэтти: Угу.

Р.Д.: Хорошо, а у вас, Кейт?

Кейт: Я не уверена. Я на самом деле не вижу его.

Р.Д.: Просто закройте глаза и отметьте, что там. Не морщи¬ те лоб. Вы вкладываете слишком много усилий. Что вы ви¬ дите мысленно?

Кейт: Я не вижу Р-Н-Y, но я знаю, что Р-Н-Y есть там.

Р.Д.: Между прочим, я заметил, что вы потянулись куда-то перед собой, указали на какое-то место и сказали: «Я знаю, что Р-Н-Y есть там». Даже с закрытыми глазами вы сказа¬ ли, что знаете, что это — там.

Кейт: Ну я знаю, что слово на бумаге не исчезает только по¬ тому, что я закрываю глаза.

Р.Д.: И даже если вы не «видите» его закрытыми глазами, вы «помните», где это находится на бумаге.

Кейт: Да, действительно.

Р.Д.: С закрытыми глазами можете вы сказать, что являет¬ ся началом слова?

Кейт: Р-Т.

Р.Д.: Угу. Что потом?

Кейт: Е-R

Р.Д.: Хорошо. Так. Вместо того чтобы смотреть, теперь нужно лишь помнить, что идет потом на бумаге. Как бы вы узнали, что можете помнить, где все буквы были на бумаге?

Кейт: (Пауза на мгновение, глаза закрыты.) Хорошо, я теперь могу назвать слово по буквам.

Р.Д.: Теперь это интересно. Как вы знаете, что можете назвать слово по буквам теперь?

Кейт: Потому что я могу повторить последовательность в голове: Р-Т-Е-R-I-D-O-P-H-Y-T-E-S.

Р.Д.: Значит, вам нужно научиться сказать его себе, чтобы убедиться, что вы его знаете. А вы можете повторить последовательность назад? Попытайтесь.

Кейт: S-E-T-Y-H-P-O-D-I-R-E-T-P. (Аплодисменты.)

Р.Д.: Очень хорошо! Браво. И вам не пришлось его даже записывать пятьдесят раз. Вы не записывали его и три раза. Теперь пусть Пэтти проделает это. Закройте глаза, Пэтти. Можете видеть буквы мысленно?

Пэтти: Да, с легкостью.

Р.Д.: Тогда, может, вы начнете с называния букв в обратном порядке.

Пэтти: SETYHP-O-D-I-RETP (Аплодисменты.)

Р.Д.: Хорошо. Вы слышали, как быстро она делает это? Думаю, что у нее на самом деле ясный образ этого слова. Что меня особенно интересует в таких людях, как Пэтти, — с какой легкостью она это проделала. У нее была способность все эти годы. Все заключалось лишь в разрешение себе сделать это. Я думаю, с вами, Кейт, — это проблема научиться доверять каким-то своим другим чувствам. К примеру, когда вы проговаривали по буквам слово, вам пришлось озвучивать его?

Кейт: Я не уверена.

Т.Э.: Вы озвучивали его в обратном порядке?

Кейт: Думаю, что оно было как написанное на самом деле.

Р.Д.: А вот это как раз то, что я хотел бы, чтобы вы осозна¬ ли, Кейт, вы теперь знаете, как написать слово, не потре¬ нировавшись предварительно в его написании пятьдесят раз. У вас уже есть такая связь там. И когда вы подключаете такую связь, это более вфкно, чем обучение слову, — вы учитесь учиться.

Чтобы показать, что я имею в виду, давайте возьмем другое слово. Вот самое мое любимое слово «Albuquerque» (это одно из первых слов, которые я научился произносить в обратном порядке). Я напишу его на доске. *(Кейт начи¬ нает наклоняться вперед и хмуриться.)*

Т.Э.: Теперь, Кейт и Пэтти, не беспокойтесь по поводу то¬ го, что написано на доске. Закройте глаза на секунду и рас¬ слабьтесь. Думайте о чем-то приятном для себя: веселом, жизнерадостном, простом, что имеет отношение к рас¬ сматриванию вещей. Иными словами, важная часть этого хорошего ощущения состоит в том, что вы открываете гла¬ за и смотрите на вещи. Все равно, машины ли это, проно¬ сящиеся мимо, мальчишки, бегущие в школу, это не имеет значения. Требуется лишь, чтобы это было чем-то, где вы используете глаза, чтобы получить информацию, и это ве¬ село. Пусть это даже не что-то визуальное. Только обратите внимание на чувство, которое сопутствует ощущению, когда смотришь и тебе приятно. Обратите внимание, где место образа, на который вы смотрите.

Р.Д.: И даже если вы ясно не видите его, Кейт, вы знаете, что он там. Вы знаете, что видели его. И когда у вас такое состояние, откройте глаза и посмотрите на слово на доске. Закройте глаза и поместите его в то же самое место, как то переживание, которое вам доставляет удовольствие. Мес¬ то, которое прямо перед вами.

Т.Э.: Вы на самом деле не стараетесь запомнить то, чем яв¬ ляются все буквы; просто представьте, что вы поместили эти буквы в то же самое место как приятное зрительное ощущение.

Р.Д.: Теперь, Кейт, если бы вам следовало написать первые четыре буквы этого слова, что бы вы написали?

Кейт: A-L-B-U?

Р.Д.: Хорошо, это правильно. И вам не пришлось даже за¬ писывать это кучу раз где-нибудь на ноге.

Кейт: Нет, но выглядят они хорошо.

Р.Д.: Хорошо, теперь закройте глаза снова. И с закрытыми-глазами постарайтесь произнести слово по буквам наобо¬ рот.

Кейт: Вы хотите, чтобы я произнесла по буквам его в обрат¬ ном порядке ? E-U-Q-R-E-U-Q-U-B-L-A. (Аплодисмен¬ ты.)

Р.Д.: Правильно. Браво. И удивительная вещь, Кейт, что, если бы вам пришлось проделать это с еще несколькими словами, вы, вероятно, справились еще быстрее, пока это не стало бы вашей второй натурой, как у Лайзы. Затем вы просто смотрели бы на слова во время чтения и могли бы их воспроизвести, не затратив на это почти никаких уси¬ лий.

Т.Э.: Я думаю, интересно, что Кейт сказала, что буквы «вы¬ глядели хорошо», имея в виду то начальное состояние, ко¬ торое мы выбрали. Когда Роберт начал писать слово на до¬ ске, я заметил, что первое, что сделала Кейт, — она намор¬ щила лоб и вошла в состояние «сосредоточения». Поэтому я и попросил ее, чтобы она нашла состояние, где все про¬ сто забава, не имеющая никакого отношения к школе, но где вы используете глаза. Впоследствии, когда Кейт откры¬ ла в первый раз глаза, чтобы посмотреть на слово, ее лицо стало совсем другим, как и ее мышечное-напряжение, это было заметно по ее дыханию и даже по расположению об¬ раза. Она на деле переместила его немного. Дело в том, что вы хотите начать с состояния, которое связывает наблюде¬ ние с забавой. Вы начинаете с такого состояния, пусть даже следует возвратиться к такому состоянию каждый раз, ког¬ да готовитесь выучить новое слово.

Р.Д.: И я думаю, вам нужно осознать другую важную вещь, Кейт, — вы уже имеете позитивное ощущение, когда читае¬ те. Все, что следует делать, это дать своему мозгу знать, что можно автоматически записывать то, что вы видите, без необходимости сознательно переписывать это множество раз. (Обращаясь к группе.) Отметьте, как специфическое

переживание может стать подтверждением для нового убеждения и примером стратегии.

Теперь, Пэтти, давайте поработаем с вами. Вы знаете, как произнести по буквам Albuquerque?

Пэтти: Конечно.

Р.Д.: Хорошо, закройте глаза. Можете произнести по буквам в обратном порядке ?

Пэтти: E-U-Q-R-E-U-Q-U-B-L-A. (Аплодисменты.)

Р.Д.: Пэтти, я думаю, что для вас важно подумать, если уж так у вас все легко получилось, что произошло бы, если бы вы продолжили произносить слова по буквам так же, как вы только что сделали?

Пэтти: Обо мне стали бы думать, что я хороший орфограф.

Т.Э.: А что люди думают о хороших орфографах? Некоторые не думают об этом вообще. Они задаются вопросом: «Ну и дела, я задавался вопросом, на самом ли деле я хотел бы пойти с вами на свидание. А произносить слова по буквам вы умеете?» (Смех.) Хотя есть и те, кто мог бы сказать: «Если вы не умеете произносить слова по буквам, я с вами не пойду. Но если умеете произносить слова по буквам, забудьте, потому что может выясниться, что я не знаю то, о чем говорю».

Использование стратегии правописания для неуспевающих в школе детей

Р.Д.: Как можно увидеть, стратегия правописания, выполненная в рамках совместного обучения, была вполне эффективна для Кейт (ученицы восьмого класса) и Пэтти (молодой женщины лет двадцати). Один вопрос, который волнует многих, состоит в том, может ли эта стратегия помочь неуспевающим в школе детям улучшить их способности в правописании. В самом деле, мы разработали эту стратегию (и полный подход НЛП), чтобы быть вполне эффективными с людьми, страдающими задержкой в развитии. Наша работа в школьном округе Паджаро Вэли была сфокусирована полностью на специальном образовании для детей, неуспевающих в школе. Программа была насто-

лько эффективна, чтобы подход был обобщен и перерабо¬тан для обычных школьников.

Следующее является стенограммой одного из наших первых семинаров по динамическому обучению, иллюст¬рирующей, насколько эффективной стратегия правописа¬ния может быть с учениками, неуспевающими в школе. Кристофера, 10-летнего мальчика, привел на семинар его отец, Ханс. Кристоферу был поставлен диагноз — дислек¬сия, у него была масса проблем в школе.

Р.Д.: Так вот, Кристофер, вы учитесь произносить слова по буквам или вы учились произносить слова по буквам?

Кристофер: Да.

Р.Д.: На самом ли деле вы хороший орфограф?

Кристофер: Нет, у меня с этим неважно.

Р.Д.: Хорошо, когда вы произносите по буквам, что проис¬ходит у вас в голове?

Кристофер: Я думаю.

Р.Д.: (Обращаясь к группе.) Большую часть времени люди не знают, что происходит в сознании, когда они что-то де¬лают. Вы спрашиваете: «Как вы это делаете?» И они отве¬чают: «Ну, я просто «думаю» об этом». Но это не означает, что они не могли бы стать способными научиться, как де¬лать это лучше.

Т.Э.: (Кристоферу) К примеру, вы можете рассказать, как ездить на велосипеде?

Кристофер: Нет. Это было бы трудновато.

Р.Д.: Вы не можете рассказать, как ездить на велосипеде?

Кристофер: Я могу научить, но я не могу рассказать.

Р.Д.: Как вы учились ездить на велосипеде?

Кристофер: Я просто забрался на него и пробовал кататься до тех пор, пока не получилось.

Р.Д.: Так, вместо раздумий и разговоров вы просто сели на велосипед и пробовали кататься до тех пор, пока не полу¬чилось. И даже при том, что вы падали, вы продолжали са¬диться и пробовать прокатиться. Думаю, что то же самое

подходит для произношения слов по буквам. Этому можно также научиться с таким же успехом, как ездить на велосипеде. Проблема с правописанием тем не менее состоит в том, что следует знать, куда двигаться и где педали в вашем сознании. К примеру, вы помните, как выглядит фасад вашего дома?

Кристофер: Конечно.

Т.Э.: Почему вы знаете, как выглядит фасад вашего дома?

Кристофер: Потому что я играю с моей собакой перед домом.

Р.Д.: Значит, вам не нужно было запоминать это. Просто потому, что вы играете с собакой, вы, естественно, это помните.

Т.Э.: Какого цвета фасад дома, вы знаете?

Кристофер: Серый или голубоватый.

Т.Э.: Голубоватый цвет.

Р.Д.: Вы думаете о произношении слов по буквам точно так же, как вы думаете о цвете фасада вашего дома?

Кристофер: Э...я не знаю.

Р.Д.: Было бы хорошо, если бы вы могли бы думать так, не правда ли? Если бы вы могли так естественно помнить правописание слов?

Кристофер: Да.

Р.Д.: Вы знаете, как произнести по буквам слово «geography»?

Кристофер: Нет. Это трудное слово.

Р.Д.: Хорошо, можно попросить вас кое-что проделать. Я напишу слово «geography» на доске, а вы посмотрите на него и сохраните образ слова в своем сознании. Смотрите на слово, а затем как бы вне его, возможно, на потолок, выше него. Посмотрим, сможете ли вы запечатлеть его в своем сознании, словно оно написано на потолке. Ну как, сможете?

Кристофер: Оно исчезает, когда я поднимаю глаза туда. (Глаза Кристофера начинают двигаться влево.)

Р.Д.: Просто подержите взгляд там на секунду. Не нужно пытаться озвучить его. Могу сказать, вы явно пытаетесь сказать это слово.

Т.Э.: Только сделайте-образ его, как будто это фасад вашего дома, Кристофер.

Р.Д.: Можно представить фасад вашего дома, правильно?

Кристофер: Да.

Р.Д.: Посмотрим, а сможете вы представить те буквы, которые написаны на вашей двери. Ну-ка, вспомните свою дверь.

Кристофер: (Кристофер смотрит вверх и влево.) Есть.

Р.Д.: Теперь поместите «G» на своей двери, только «G». Можете?

Кристофер: Ага.

Р.Д.: Теперь поместите «GE» на своей двери?

Кристофер: Да.

Р.Д.: Хорошо, можно поупражняться до тех пор, пока не разместятся все буквы.

Т.Э.: (Обращаясь к группе.) Это — один из способов, которыми мы помогаем людям развить способность представлять, визуализировать. Мы уже знаем, что Кристофер может визуально помнить фасад своего дома. Теперь нам нужно взять образ, который у него уже есть, и наложить на него буквы.

При этом он гарантированно составляет образ из букв. Поскольку у него уже были трудности при составлении образа букв, нужно обозначить этот образ чем-то знакомым.

Р.Д.: (Кристоферу.) Теперь я обращаю внимание, что глаза снова двигаются немного вниз. Не следует озвучивать слово, просто увидьте буквы на двери. Хорошо. А теперь просто считывайте то, что вы видите на своей двери.

Кристофер: «GEOGR»

Р.Д.: Великолепно. Теперь добавьте туда «А». Можете ясно увидеть это?

Теперь добавьте «PH».

Кристофер: «GEOGRAPH»

Р.Д.: Хорошо. Продолжайте, пока не разместите все буквы на свою дверь.

(Кристофер начинает смотреть вниз и влево.)

Т.Э.: И можно перестать говорить про себя. Видите, мы можем читать, что у вас в голове, так что будьте внимательнее.

(Кристофер перемешает взгляд назад и вперед от доски вверх и влево.)

Р.Д.: У вас вся картинка?

Кристофер: Угу.

Р.Д.: Так. Теперь я хотел бы, чтобы вы повернулись вокруг несколько раз так, чтобы не могли видеть слово. (Обращаясь к группе.) Поскольку у Кристофера были трудности с визуализацией букв, мы взяли нечто такое, что он мог легко увидеть — свою входную дверь, — а на нее мы поместили буквы.

(Кристоферу.) Можете теперь поднять взгляд й тем не менее видеть все буквы на двери?

Кристофер: Да.

Р.Д.: Хорошо, а можете прочесть, какие буквы вы видите на своей двери прямо сейчас?

Кристофер: «GEOGRAPHY»

Р.Д.: Очень хорошо. Теперь смотрите на эти буквы на своей двери и, начиная с «Y», читайте в обратном порядке. Начиная с «Y».

Кристофер: «Y» (Начинает поднимать руку ко лбу)

Р.Д.: Не нужно поднимать туда руку Это не поможет.

Т.Э.: Вы отвлекаетесь от двери.

Р.Д.: Хорошо, давайте опять в прямом порядке.

Кристофер: «GEOGRE Р...»

Р.Д.: Есть ли там «Е»?

Кристофер: Э... — думаю, нет.

Р.Д.: Теперь вспомните, как вы учились ездить на велосипеде. Вам пришлось несколько раз упасть, прежде чем вы приобрели навык. Ну так смотрите на слово на доске, сравнивайте с образом мысленной картинки. И так много раз. Пока мысленный образ полностью не совпадет со словом на доске.

Кристофер: Хорошо, у меня получилось. (Отворачивается от доски.) «GEOGRAPHY»?

Р.Д.: Значит, все буквы ясные? Есть ли какая-то из них, в которой вы не уверены?

Кристофер: Последняя пара.

Р.Д.: Хорошо. Взгляните опять на последнюю пару. А теперь на дверь в своем сознании. Теперь можете видеть все ясно? Хорошо, теперь читаем сначала в прямом порядке.

Кристофер: GEOGAR...

Р.Д.: Это правильно?

Кристофер: Нет. Это — RA

Р.Д.: (Обращаясь к группе.) Так вот, Кристофер здесь сделал не ошибку, это скорее огромный успех. Он остановился, потому что знал, что он перепутал местами эти две буквы. Ясно, что он уже должен иметь по крайней мере бессознательный образ слова в сознании так, что, когда он видит или слышит несоответствующий спеллинг, он автоматически знает это. Он сначала не осознал, что это было, и потому остановился. Это как удержать равновесие на велосипеде, Кристофер. Итак, давайте сначала, в прямом порядке.

Кристофер: GEOG...

Р.Д.: Хорошо, картинка ясная? Убедитесь, что у вас все на двери четко теперь. Можете отследить буквы своим пальцем, сделать их большими или разукрасить на своей двери в серебряную краску. Можете это увидеть?

Кристофер: GEOGRAPHY.

Р.Д.: Хорошо, проделайте это еще раз.

Кристофер: GEOGRAPHY. (Аплодисменты.)

Р.Д.: Хорошо, теперь можете вы назвать слово по буквам в обратном порядке? Только смотрите на дверь. Увидьте «Y». Что стоит перед «Y»?

Кристофер: YGHP...

Р.Д.: Правильно, вы знали, что что-то не на своем месте. Просто смотрите на слово на своей двери и считывайте буквы.

Кристофер: YHPARGOEG? (Аплодисменты.)

Р.Д.: Очень хорошо! Теперь давайте вперед еще раз.

Кристофер: GEOGRAPHY.

Т.Э.: Хорошо!

Женщина: Он никогда не забудет это слово.

Р.Д.: Верно, но не это главное. Что означает фраза «никогда не забудет»? Что у вас что-то есть, что вы не собираетесь забывать, а что у вас есть? Есть стратегия, к которой по необходимости можно прибегнуть. Но эта стратегия создана не для одного какого-то слова. К примеру, вы знаете, как произнести по буквам слово «recehe», Кристофер?

Кристофер: Еще нет.

Р.Д.: А теперь я хочу попросить Кристофера научиться называть по буквам слово «receive». Думаю, что времени у него это займет намного меньше, чем со словом «geography». Иными словами, раз научившись процессу визуализации, визуализировать или представить мысленный образ чего-нибудь становится проще.

Наша цель не в обучении Кристофера правописанию одного слова, а в подключении способности называть по буквам слово. Способность называть по буквам слово касается не только одного какого-то слова. И в этом основное в правописании. Если выучишь десять слов в течение недели, на следующей неделе тебе обязательно подсунут еще с десяток.

Т.Э.: И надо проходить это снова и снова.

Р.Д.: Есть такая поговорка: если вы даете кому-то рыбу, вы подали на день. Если вы научили кого-то ловить рыбу, вы подали на всю оставшуюся жизнь. Мы хотим дать Кристо-

феру стратегию для процесса обучения, чтобы правописа¬ ние стало проще и легче. И когда ему на следующей неделе придется столкнуться с десятком новых слов, вместо тяж¬ кого труда он мысленно представит слова и с легкостью с ними разберется.

Мужчина: Ему придется помещать каждое слово на дверь?

Т.Э.: Ну, он может, если захочет, продолжать использовать дверь. Причина для использования двери исходит из фак¬ та, что мы знали, что он может ее представить. Поэтому, за¬ ставляя его «смотреть» на дверь, мы открывали ему доступ к зрительной памяти. Так что мы использовали это как «дверной проем» к зрительной информации. Хотя Кристо¬ фер может сказать: «Мне не обязательно использовать те¬ перь дверь. Где хочу, там и расположу буквы».

Р.Д.: Мы хотим здесь показать процесс «обучения учебе». Иными словами, вы видели, как много времени потребо¬ валось Кристоферу, чтобы выучить первое слово. Давайте возьмем другое слово и посмотрим, не станет ли процесс быстрее и проще — как обучение езде на велосипеде.

Хорошо, Кристофер, я написал слово «receive» под «geography». Просто помести этот образ в своем сознании, а как у тебя это получится, повернись к нам. (Кристофер смотрит на слово и перемещает несколько раз взгляд, затем отворачивается от доски.) Хорошо, обратите внимание, Кристофер уже повернулся. Уже есть мысленный образ, Кристофер?

Кристофер: Угу.

Р.Д.: Хорошо, можете произнести по буквам слово?

Кристофер: RECEIVE. (Аплодисменты.)

Р.Д.: Хорошо, теперь вы сможете проделать это в обратном порядке? Просто смотрите на изображение и считывайте буквы, начиная с «е».

Кристофер: EVIECR.

Р.Д.: Хорошо. Это правильно?

Кристофер: Думаю, что я пропустил последние две буквы.

Р.Д.: Хорошо, это не проблема. Оглянитесь на них и сделайте их более ясными. (Обращаясь к группе.) На сей раз он почти с первого раза сумел произнести слово по буквам в обратном порядке. А в прямом порядке сделал это сразу же. (Кристофер смотрит на слово на доске, затем поворачивается к аудитории.) Хорошо, уже есть?

Т.Э.: Настройтесь на слово.

Кристофер: (Смотрит вверх и влево.) EVIECER. (Аплодисменты.)

Р.Д.: Замечательно. Теперь я хочу спросить у вас вот о чем. Можете произнести по буквам «geography» в обратном порядке? Начните с того, что увидьте, как оно пишется.

Кристофер: О, хорошо. YHPARGOEG. (Аплодисменты.)

Ханс: (В изумлении.) Мне нужно домой.

Т.Э.: Вы следующий, Ханс. Не уезжайте.

Р.Д.: Повторяю, я хотел продемонстрировать здесь процесс «обучения учению». Как только Кристофер узнал, как создавать мысленный образ, правописание с каждым разом становится все легче и легче, как катание на велосипеде.

Т.Э.: Кстати, Кристофер, а буквы еще на двери? Или у вас какой-то другой их образ?

Кристофер: Я забыл о двери, это просто в сознании.

Р.Д.: Между прочим, я так понимаю, что у Кристофера признавали дислексию. Это так, Ханс?

Ханс: Верно.

Р.Д.: Очевидно, любому видно, что ген правописания у него безнадежно болен, правильно?

Ханс: Как?

Т.Э.: Ген спеллинга у него болен с самого рождения.

Ханс: Так нам говорили.

Т.Э.: Вот так диагносты!

Р.Д.: Мы теперь хотели бы дать вам возможность попрак¬тиковаться в стратегии правописания. Как вы знаете, цель НЛП состоит не в том, чтобы интерпретировать людей как роботов, но чтобы проявлять интерес к тому, что они дела¬ют. Начните с того, что найдите себе пару и попросите его/ее произнести по буквам несколько слов. Выясните, какова текущая стратегия правописания вашего партнера. Затем попросите вашего партнера пройти стратегию пра¬вописания, которую мы демонстрировали здесь, выясни¬те, работает ли текущая стратегия правописания этого ин¬дивида хорошо или нет. Помните, в общем, наш подход к стратегиям таков — мы хотим прибавить ресурсы, а не уменьшить их. Если у вас фонетическая стратегия право¬писания, это прекрасно, но мы хотим прибавить еще что-то к этому ТОТВ, Можно всегда вернуться к фонетиче¬скому правописанию, если хочешь. Мы же хотим лишь прибавить способность визуализировать.

Определите что-то, что вы хотели бы запомнить, но что вам трудно удается. Это может быть номер телефона, но¬мер социального обеспечения или правописание слова «хризантема». Даже если вы хороший орфограф, все равно есть, наверное, какие-то трудности, как у Джин. Вы може¬те всегда брать слово «orthographer», если хотите, — это специалист по спеллингу

Сначала попытайтесь запомнить слово или буквы, ес¬тественно, используя свою собственную стратегию. Затем попробуйте воспользоваться стратегией правописания, которую мы вам демонстрировали здесь. Основная страте¬гия включает перемещение взгляда вверх и влево и мыс¬ленное формирование зрительного образа. Прежде чем приступать к спеллингу, придержите мысленный образ слова, пока он не станет достаточно ясным для того, чтобы можно было считывать буквы в прямом порядке или в об¬ратном порядке.

Самым простым было бы просто посмотреть на слово, посмотреть в сторону и увидеть буквы в своем сознании. Затем вы вновь смотрите на написанное на бумаге и срав¬ниваете, похож ли мысленный образ на написанное. Если похож — великолепно, если нет — нужно задаться вопро¬сом, что сделать, чтобы образ букв был ясен? Возможно,

выкрасить их в свой любимый цвет. Или увеличить буквы вдвое, приблизить их к себе. Или прочертить их своим па¬льцем. Таким образом, все это не что иное, как контуры обратной связи ТОТВ. Главная цель — чтобы буквы были в сознании.

И в 90% случаев буквы сами автоматически будут запа¬дать в сознание.

Если у вас трудности, можно попробовать кое-что из «полезных подсказок». Но для многих слов или заданий по запоминанию они, вероятно, не очень потребуются, пото¬му что буквы или символы будут естественно удерживаться в сознании. Не забудьте начинать с хорошего ощущения или с позитивного настроя.

Цель разделения слова на части, отслеживания, изме¬нения цвета, изменения размера состоит в том, чтобы про¬сто закрепить буквы в сознании.

Т.Э.: Если все это не срабатывает, прикрепите слово к че¬му-то, что уже есть в памяти. Именно так было с Кристо¬фером. Найдите что-то, что уже есть там, и посмотрите, не¬льзя ли разместить буквы, которые нужно запомнить, на этом.

Р.Д.: Подключите буквы или символы к чему-то, что вы уже знаете. Это мы называем в НЛП «определением и про¬водкой». Думаю, это один из наиболее фундаментальных принципов для обучения. Я считаю, другая интересная вещь, которую вы обнаружите в правописании, состоит в том, что тут иногда включается достаточное количество творческого потенциала. Приходится слышать такое: «Я испытываю крайне неприятное чувство к правописанию, поскольку тут нет места для творчества». Но все мои знако¬мые с хорошей памятью обладают вполне творческим под¬ходом, если приходится запоминать что-то трудное. У них творческий подход к тому, как достичь своей цели.

Т.Э.: «Полезные подсказки» — это выбор переменных, а фиксированной целью является заполучить зрительный образ на предназначенное место.

Р.Д.: Память — это в основном функция, сводящаяся к од¬ному, — как заставить что-то удержаться в сознании. Удер¬живается в сознании — замечательно. А все остальное — это подсобный материал, чтобы сохранить в памяти главное.

Т.Э.: Стратегия правописания затем становится другим выбором. Как сказал Роберт, дело тут даже не в самой стратегии, не все ею можно исправить.

Р.Д.: Невозможно, например, физически устранить чей-то внутренний диалог, насколько я знаю.

Т.Э.: Можно только перестроить этот внутренний голос или дать человеку больше возможностей, но отобрать его невозможно. Слова произносить по буквам можно различным способом: можно озвучивать слово, можно превратить слово в образ. Мы хотим, чтобы вы просто однажды попробовали визуальную стратегию и выяснили, такая же это стратегия, как ваша, или отличается чем-то. Затем ею можно воспользоваться или отбросить. Но, безусловно, помните одно, что, как только стратегия пришла к вам, она в вас и останется и можно использовать ее всякий раз, когда она вам потребуется, — ее можно включать и выключать.

Р.Д.: Цель упражнения состоит в том, чтобы дать вам возможность развить свою способность к визуализации слов достаточно ясно, чтобы произносить слова по буквам в прямом порядке и в обратном порядке. И помните, однажды заполучив такое умение, с каждым разом пользоваться им становится все проще. Это — как катание на велосипеде. Если ездишь по треку по четыре раза каждый день, с каждым разом становится все проще и проще. Так и с визуализацией, главное — начни, а дальше все будет легче.

Имейте в виду, между прочим, что ключевая часть нашего задания состоит в том, чтобы один из партнеров был наблюдателем. Вам захочется понаблюдать за человеком, старающимся произносить слова по буквам, и тогда можно заметить, соскальзывает ли индивид подсознательно в другую стратегию, мы такое наблюдали с Кейт, Пэтти и Кристофером. Тодд заметил, что Кейт хмурила брови и пыталась найти более подходящее для обучения состояние. А Кристофер изо всех сил старался и едва не потерял найденный было образ, когда взгляд его начал соскальзывать вниз и влево, а рука поплыла наверх. Вы захотите убедиться, что индивид находится в соответствующем для доступа информации положении, потому что позы индивида воздействуют на то, как он думает

****

После ***упражнения***

Р.Д.: Есть ли какие-либо вопросы или комментарии по упражнению в спеллинге?

Барбара: Как вы думаете, не следует ли давать детям очень простые слова подольше, чтобы у них появилось позитив¬ ное ощущение своей успешности?

Р.Д.: Ну, я думаю, что подход, который подчеркивает по¬ степенно возрастающее усложнение задачи, — это эффек¬ тивное использование «определения и проводки». Но я также думаю, что понятие «простого» слова зависит от стратегии, которую вы используете с учениками. Когда вы используете визуальную стратегию, не так важно, «про¬ стое» слово или «трудное», определение сложности слова основывается на близости звучания слова его написанию. Если вы визуализируете, звук роли не играет, а вопрос то¬ лько в количестве букв.

Т.Э.: Мы полагаем, что, если вы возьмете детей и проведете немного времени, занимаясь их зрительными, слуховыми и кинестетическими способностями, чтобы они могли ис¬ пользовать все чувства, то потом, когда вы начнете давать им слова, можно запросто начинать с таких слов, напри¬ мер, как «encyclopaedia». Не следует ограничить себя таки¬ ми словами, например, как «cat», потому что, если у них есть способность создавать образ из слова, то весь вопрос сводится лишь к количеству букв, которое они способны удержать в сознании в любое данное время.

Р.Д.: Подумайте, насколько сложен для ребенка процесс узнавания своей матери. Ведь есть еще много других лю¬ дей, у которых такие же глаза, лица, волосы, вещи. Как то¬ лько у них появляется способность к различению, они по¬ тенциально обладают способностью понимать различие между словом «encyclopaedia» и каким-либо другим сло¬ вом.

Барбара: Но разве не проще формировать эту способность, начиная с более простых слов?

Р.Д.: Вы можете дать нам пример того, что вы подразумева¬ ете под «простым» словом?

Барбара: Например, «happy». Вы начинаете с чего-то, что проще и, возможно, короче для визуализации, а затем переходит к более длинным словам. Я имею в виду, что мне проще произнести по буквам в обратном порядке слово «happy», чем «encyclopaedia».

Р.Д.: Я понимаю, что проще для вас произнести по буквам в обратном порядке слово «happy», но это, вероятно, потому что у вас нет ясного образа слова «encyclopaedia». Если бы у вас был ясный образ, произнести оба слова было бы не сложнее, чем прочесть их с листа бумаги.

Барбара: Но, может быть, если начать с более короткого слова, было бы проще получить ясный образ?

РД.: Да, конечно. И в этом идея «разбиения на части». Слово из десяти букв вполне можно представить как два слова из трех букв и одно из четырех.

Или, как это делает Лайза, разбить слово на префикс, суффикс и что-то между ними.

Т.Э.: Отметьте, Барбара, что вы, возможно, говорите больше о себе, чем о детях вообще. Я так считаю, что если вы берете ребенка в достаточно юном возрасте и учите его словам из десяти букв, он будет знать, как поступать со словами из десяти букв. Если вы всегда учите его словам из трех или четырех букв, то когда он подойдет к словам из десяти букв, для него это будет достижением.

Р.Д.: Я считаю, что вам стоит тщательно подумать, прежде чем сообщать детям: вы не достаточно созрели, чтобы заниматься этим. Жаль, но вы не можете пока произносить по буквам эти слова. Они слишком трудны для вас. Это слово для третьего класса, а вы только во втором классе. Зачем такие ограничения?

Однако я согласен, что если индивиду трудно визуализировать длинное слово, можно вернуться на один этап назад и разбить слово на звенья, чтобы задание было проще для выполнения.

Барбара: Я только что осознала, что, когда я пробую записать слово «encyclopaedia» в сознании, буквы кажутся настолько большими, что я не могу видеть их целиком. Когда я смотрю на конец слова, я не могу увидеть больше, чем какое-нибудь небольшое слово, например, слово «happy».

Т.Э.: Хорошо, а вы не можете заставить слово «encyclopae¬ dia» занять столько же места, как «happy», ведь можно же придать буквам меньший размер?

Мне приходилось работать с учениками, для которых мысленное поле зрения было не достаточно большим для слова. Иными словами, их мысленное поле зрения равня¬ лось по площади экрану телевизора или монитора компь¬ ютера. Наверное, дома у них телевизор или монитор имели в диагонали дюймов двенадцать; а на этих двенадцати дюй¬ мах помещалось за раз четыре или пять букв. Таким обра¬ зом, они прекрасно справлялись со спеллингом слов с пя¬ тью буквами, но были безнадежны со словами из восьми букв. Они могут видеть первые пять букв слова, но остаю¬ щиеся буквы для них загадка. Их просишь увеличить не¬ много «экран», и внезапно они говорят: «О, да, я могу по¬ лучить все восемь. Они теперь все тут». Думаю, что соотно¬ шение между размером звена и размером экрана — дело немаловажное.

Стефани: Подобное было со мной. Я обнаружила, что для меня лучше, когда я возвращаюсь назад и выясняю, сколь¬ ко частей информации я помещаю на моем мысленном эк¬ ране.

Прежде чем смотреть на размер звена, я смотрела на размер экрана. Я не делала этого прежде. Я на самом деле не знала, могу ли поместить 5 букв или больше на одном экране; поэтому с некоторыми словами было бы сложно, не увеличь я свой экран.

Р.Д.: Количество звеньев можно подбирать в зависимости от размеров вашего экрана. Воспользуемся другой компь¬ ютерной метафорой, это как внезапный переход с 8-бит¬ ного на 16-битный процессор. Вы внезапно получаете дру¬ гой уровень мощности, который позволяет обратиться к несоизмеримо большей информации. Поэтому нужно не столько учить содержанию, сколько помочь индивиду уси¬ лить свой нейрологический процессор хотя бы еще на один бит.

Линда: Думаю, что у меня есть хороший пример этому. У меня всегда были трудности со спеллингом слова «separa¬ te», потому что я не могла сказать, там «а» или «е». Я бы раз¬ била слово так — sep-a-rate. Лайза подсказала мне разби¬ вать на «se-paга» — «see pair a».

Р.Д.: Классный комментарий. Иногда причина неверного спеллинга кроется в неправильном разбиении слова на звенья, при другом разбиении положение полностью меняется.

Т.Э.: Есть еще вопросы или комментарии?

Кристина: Я вижу, что использование этой стратегии и подхода совместного обучения может сэкономить много времени для учителей. Поскольку в большинстве учебных ситуаций у вас по три или четыре групповых упражнения по спеллингу; да возьмем хотя бы нашу аудиторию — сколько времени ушло на проверку и работу со всеми группами. Так этой стратегией можно все исправить, научив всех вашему подходу.

Т.Э.: Правильно. Когда у всех будет общая стратегия, главное всех настроить на один лад. Появляется у вас ученик, которому не удается спеллинг более четырех букв, вы интересуетесь, что ему нужно такое, чтобы визуализировать, скажем, не четыре, а семь букв, то есть все дело в настройке с учетом индивидуальных особенностей.

Обучение стратегии правописания в классе

Р.Д.: Кстати, вот способ, которым я обучаю стратегии правописания целый класс, — это вывесить сверху слева и справа от класса списки слов. Затем все дети-правши могут смотреть на слова слева — их взгляд направлен наверх налево. С левшами — наоборот. Весь класс инструктируется смотреть на слова до тех пор, пока, закрыв глаза, не сможет ясно представить слово. В этот момент наступает черед совместного обучения для точной подстройки, о чем говорил Тодд. Ученики могут оказывать друг другу помощь в различных стратегиях, подсказывать для устойчивого закрепления слов. И не важно, какой здесь уровень, главное чтобы получался зрительный образ слов. Это поможет обойти явление, когда индивиды с различными стилями обучения разделены по разным группам.

Необходимая цель состоит в том, чтобы убедиться, что все дети в классе организованы на развитие умения визуализации. В самом деле, можно даже сообщить им, что они могут «мошенничать» на уроке спеллинга, поглядывая на-

верх и влево, туда, где висели списки со словами, и копи¬ руя ответ из того, что они видят у себя в сознании.

Т.Э.: Те из вас, кто работает учителем, вероятно, знает ощу¬ щение, когда что-то напишешь на доске, а затем сотрешь. Сорок пять минут спустя после того, как все давно стерто, вы все еще указываете на место на доске, где это было на¬ писано, и говорите об этом, а учащиеся смотрят на доску и кивают головами, словно там действительно что-то есть. Это своего рода закрепление.

Лаура: А как быть с левшами или с владеющими обеими ру¬ ками одинаково. Куда им-то смотреть?

Р.Д.: Это вопрос простой «калибровки». Я бы начал с того, что попросил бы каждого вспомнить какую-то картинку, которую легко было бы вспомнить и, на которую приятно было бы смотреть. Затем я понаблюдал бы, чтобы увидеть, куда направлены их взгляды. Ищущих слова слева я про¬ инструктировал бы смотреть налево^ А тех, кто ищет слова справа, я проинструктировал бы смотреть направо. Ины¬ ми словами, я использовал бы опору на опыт, а не на тео-рй)о. Я бы сказал: «Выполните эту визуальную задачу». За¬ тем я проинструктировал бы их смотреть туда, куда их глаза поворачиваются естественным образом.

Кстати, как только у них появится хороший опыт зри¬ тельной референции, его можно использовать в качестве перехода к визуализации. Так, если некоторым ученикам, например, нравятся самолеты и они легко могут их себе представить, можно размещать слова на крыле самолета в виде маркировки. Другим могут нравиться автомобили, так что можно поместить слова на номерных знаках. Если они любят балет, можно сделать так, чтобы они видели за каждой буквой балерину, делающую различные па или по-зиирт. Этим путем можно выйти на позитивную ассоциа¬ цию и нечто, легко воображаемое. И это помогает упоря¬ дочить свою способность учить.

После калибровки можно понаблюдать во время упражнений, есть ли у кого трудности и какие, и напом¬ нить о том, куда смотреть для лучшего эффекта.

Т.Э.: Это возвращает нас к понятию обратной связи. Важ¬ но понять, что вы всегда получаете обратную связь от уче¬ ников, с которыми вы работаете. Если вы просите, чтобы ребенок делал что-то, и вы замечаете, что его глаза куда-то

смотрят, это — непосредственная обратная связь для вас, которая позволяет знать, что делать дальше. Люди все время перемещают взгляд. Скажете вы им об этом или нет, они все равно будут это делать. Вот так номер, когда приходишь в ресторан, гостиницу, бар или офис и видишь, как они так и шарят глазами по помещению, а вы их даже и не просили что-нибудь делать при этом. Так они и шарят глазами, предоставленные сами себе. Они делают это уже очень давно, гораздо раньше, чем были обнаружены ключи доступа НЛП.

Р.Д.: В заключение скажу, что стратегия правописания — это важный ресурс для обучения в классе. На самом деле, вероятно, это одни из немногих методов обучения спеллингу, общая эффективность которого была подтверждена университетскими исследованиями (см.: Приложение В). Приложение Б содержит более детальное описание всех частных этапов стратегии.

Мною также разработана стратегия для обучения основным математическим уравнениям на базе стратегии правописания (см.: Приложение Г), использующая визуализацию фундаментальных математических отношений.

Глава 7

Обучение языку

Общий обзор главы 7

- Моделирование эффективного изучения языка.
- Модель «поменяться местами».
- Развитие словарного запаса.
- Объект идействие.
- Наречия и прилагательные.
- Учебная полоса препятствий.
- Номинализации, абстракции и неопределенные глаголы.
- Идиомы.
- Простой синтаксис.
- Ролевые игры.

Обучение языку

Р.Д.: Готовясь перейти к некоторым другим стратегиям, мы хотим напомнить вам, о чем говорили ранее, что правописание является умением, отдельным от понимания, сочинения, грамматики, произношения и т.д. Я думаю, что иногда важно разделять эти различные задачи. К примеру, я знаю многих, кому нелегко, когда приходится писать. Им трудно выразить себя на бумаге. Такие индивиды говорят: «Эй, словом я могу поднять бурю, но когдадело доходит до писанины, мне и двух слов не связать». В таких людях я подметил следующее: как только они начинают писать что-то, они немедленно начинают исправлять грамматику и правописание. К тому времени, как они исправляют правописание, они забывают, что они собирались сказать. Когда я пишу, я часто начинаю с того, что составляю письмо полностью на слух, как будто разговариваю. А затем просто записываю мой внутренний диалог. Затем я делаю второй прогон, на этот раз по правописанию. Мне не важно, как выглядели мои грамматика или правописание на черновике. Мне важны идеи. Я могу проверить грамматику и правописание при следующем прогоне.

Т.Э.: Вот для чего нам нужны орфографы и редакторы.

Р.Д.: Я полагаю, что способность к правописанию — это отдельная от письма задача, и я выполняю их по отдельности. Спеллинг отличается от понимания или от вербализации. При работе над книгой или статьей я просто записываю все, что приходит мне в голову. Иногда я даже слова записываю не целиком. Стенография, безусловно, является очень хорошим примером этому. Уже гораздо позже я задумываюсь, как скомпоновать слова, чтобы их построение соответствовало правилам английского языка.

Правописание слова — это вопрос постановки правильных букв в правильном порядке, чтобы представить данную частность в стандартизированном свете. Создание слов с другим значением — совершенно другой процесс. Правописание — это создание блоков в процессе понимания. К примеру, слово «cat» — произвольный набор букв,

существующий уже столетия, просто набор символов. Нет никакого указания в пределах структуры слова на фактическое значение слова. Значение «cat» идет не от структуры слова, а от представлений, которые вы ему придаете, которые являются образами, звуками и чувствами, запускаемыми в сознании этим определенным набором букв. Так, к примеру, если вы думаете о значении слова «cat» — кошка, кто из вас видит зрительный образ кошки?

Т.Э.: Кто из вас слышит кошку?

Р.Д.: Кто-нибудь чувствует мех кошки?

Т.Э.: Кто-нибудь ощущает запах кошачей коробки где-то за стиральной машиной? Эй, мы здесь даем равное время всем репрезентативным системам, кстати говоря.

Р.Д.: Дело в том, что значение слова не имеет какого-либо отношения к способу, которым оно записано по буквам, или способу, которым оно озвучивается. «Cat» — слово из трех букв, но животное кошка на четырех лапах. Имеются некоторые английские слова , например, «hiss»— «шипение» или «boom» — «производить шум», где звук слова так или иначе связан со значением. Но они — исключения. Обычно звук и значение слова не связаны.

Т.Э.: Представьте ребенка, которого с младенчества учили производить совершенные английские предложения. Иными словами, ребенку преподали достаточно грамматики, чтобы он мог творить совершенные предложения и совершенные параграфы. Ребенок мог даже исписывать целые страницы, используя такую формулу. Но у него не было абсолютно никакого опыта, связанного со звуковыми последовательностями. Иными словами, этот ребенок просто мямлил бы эти звуковые последовательности. То есть он отлично справлялся бы с письменными заданиями и был абсолютный ноль в отношении значения слова. У него и мысли-то не возникало, что есть какая-то разница между словом «дверь» и словом «окно», потому что не было никакого опыта, связанного со словами. Он был бы способен сказать слово «окно» и даже использовал бы его в предложениях с иными словами, но значение для него было бы полной тайной.

Р.Д.: Похоже на то, как мы учили в школе французский.

Т.Э.: Точно так же я мог бы сказать или написать: «Medu fa¬ re upquink...», и вы, вероятно, понятия не имели бы, что я имею в виду. Но если бы мы выросли в той среде, которой принадлежат эти звуковые последовательности, и они бы¬ ли бы связаны с чем-то в нашем опыте, эти звуковые по¬ следовательности имели бы смысл для вас. В известном смысле невероятно, что можно хотя бы выделить смысл из этих шумов, которые я тут произвожу (или из закорючек на бумаге, на которые вы смотрите), но наша культура обес¬ печивает нас возможностью связывать эти шумы или заго¬ гулины с определенным опытом. Все культуры обеспечи¬ вают такую связь для носителей соответствующего языка.

К примеру, можно взять в гастроном не умеющего чи¬ тать малыша, но он знает, в какой коробке находятся са¬ харные хлопья, и он знает, в какой коробке всякие каши, которые он не любит. И если он хочет сахарные хлопья, а вы указываете на коробку с чем-то другим и говорите, что тут сахарные хлопья, полагая, что он читать не может, он ворчит: «У-гу», - и тащит вас к коробке с красно-синими боками с белой надписью «Сахарные хлопья». Читать он, действительно, не может. Ребенок и понятия не имеет, что же там написано, но он знает по ассоциации о связи звуко¬ вых последовательностей со зрительным опытом, что тут именно то, что он хочет, и дает вам недвусмысленно по¬ нять, что те коробки с крупами и кашами — не сахарные хлопья.

Р.Д.: Когда моей дочери было два с половиной года, одна из ее любимых книг называлась *Aardvarks Disembark*. Это была книжка по мотивам сюжета о Ноевом ковчеге, в кото¬ рой по мере выгрузки из ковчега Ной вызывает по именам всех животных, которых знает, чтобы они вышли из ковче¬ га. Когда он заканчивает вызывать по именам, в ковчеге остается еще много животных. Поэтому он им всем просто говорит, чтобы они вышли, и книга посвящена именам остальных животных. Моя дочь знала имена всех этих жи¬ вотных только по картинкам. Она знала сервалов и джагуа-рунди, нумбат и онагров, хираксов и панголин. В книге было около ста тридцати животных, и она знала их всех. Можно было указать на картинку, и она могла сказать, как называется это животное. Я не преувеличиваю. Даже спус¬ тя два года она помнила это поразительное количество зве¬ рей. А я так и не выучил.

Это было невероятно. С другими книгами, которые я читал ей прежде, я иногда старался сократить текст, подвести итог страницы, пропустить слова. Но она напоминала мне о словах, которые, как предполагалось, должны на странице быть.

Мы считаем, что было время, когда мы все были детьми, и мы не знали, что означают слова. Чтобы обрести речь, мы должны были использовать наше сознание, чтобы произвести ассоциации, которые придавали значение нашему родному языку. Мы взрослели, и эти процессы стали более бессознательны. Большинство из нас не имеет никакого представления о том, как мы знаем, как поставить существительные и глаголы в правильном порядке и как мы решаем выбрать это слово в противоположность тому слову, а в языке ошибиться ведь очень просто.

Т.Э.: Очень часто, но я продолжаю расти.

Р.Д.: И все же мы говорим на родном языке легко и без ошибок. Так что наша способность использовать язык вполне замечательна и более того—таинственна. К примеру, люди часто говорят следующее: «Ну, я не вполне вижу, о чем вы говорите, но если бы мы смогли сконцентрировать внимание на этом немного больше, возможно, вы смогли бы увидеть это с моей позиции». Люди используют такой язык все время, но они не осознают: «О, у меня возникает зрительный образ в сознании, так что мне лучше использовать визуальный язык». Процессы наделения значением, как и остальная часть наших стратегий, по большому счету протекают бессознательно. В самом деле, многое из того, что обладает большим воздействием на коммуникацию, по большей части не связано с нашим сознанием.

Любой побывавший за границей знает, что узнать за неделю о языке в стране можно больше, чем за годы изучения его в школе, потому что обретается прямой опыт. Иными словами, люди дают вам обратную связь, они реагируют сразу же, и вам не надо переводить. У вас меньше возможностей перевести это обратно на ваш родной язык, который просто заменяет набор одних слов набором других. Вместо этого вы прикрепляете слова к относящимся к ним переживаниям, к культуре, из которой они появились.

Я знаю человека, которому пришлось по делам отправиться на несколько лет в Латинскую Америку. Он забирал с собой семью, но очень волновался, потому что близкие

не говорили по-испански. В первый же день по приезде этот человек отправился на встречу по делам. У его знакомых были дети, которые играли в футбол. Его сын вышел поиграть с другими детьми. Через какое-то время он выглянул и увидел своего сына, играющего с другими мальчика^га и кричавшего:« Arriba, arriba», а другие дети сделали пас ему мячом. Когда сын возвратился после игры, человек сказал ему: «Это было великолепно. Я не знал, что ты знаешь испанский. Ты где-то этому научился?» Мальчик ответил: «Нет, я понятия не имел, что я говорил, но именно это помогло мне получить пас мячом». Дело в том, что ему не надо было знать, что означает слово, чтобы пользоваться им. Точно так же, когда вы за границей и вам нужно в туалет или заказать что-то официанту, не говорящему по-английски, вы учитесь очень быстро, потому что, если вы скажете неправильно, вам и принесут не то, что вы хотите.

Т.Э.: Или пошлют в библиотеку вместо туалета.

Р.Д.: Вы находитесь в ситуации, где есть немедленное следствие ваших слов и действий. Вы получаете немедленную обратную связь. Если вы заказываете официанту и говорите неправильно, это выясняется очень быстро.

Никто не спорит, что обратная связь — неотъемлемая часть обучения. В упражнении по правописанию, к примеру, если у кого-то трудности со спеллингом, есть целый ряд средств, чтобы немедленно помочь индивиду, все еще включенному в процесс. Мы говорили о некоторых трудностях, проявляющихся, если в течение трех дней не выяснить, в чем дело. Так, если вы допустили орфографические ошибки и не узнали об этом в течение двух-трех дней, вы уже не помните, что привело вас к ошибке. Думаю, что то же самое касается и изучения иностранного языка. Получение немедленной обратной связи на самом деле важно, потому что следует знать, что же вы такое сделали, что привело к специфическому результату.

К сожалению, в классе вместо опыта мы обычно получаем лишь большее количество слов. Значение одного слова заменяется другим словом, а значение каждого из этих слов — другим набором слов.

Т.Э.: Обычно думают: «Если вы не понимаете это слово, мы лучше воспользуемся большим количеством слов, что-

бы объяснить его», — вместо того чтобы найти какое-то поведение, представляющее это слово.

Есть старый анекдот об американце, отправившемся на сафари в Африку. И пришлось ему сделать остановку и зайти в таверну в одной деревушке. Американец попросил мартини, а официант, ни слова не понимающий по-английски, просто смотрел на него безучастно. Тогда американец стал кричать: «Я СКАЗАЛ, ЧТО ХОЧУ МАРТИНИ», будто если сказать погромче, можно этим заставить официанта понять смысл сказанного. Так вот, если бы он перегнулся через стойку, взял бы джин, смешал напиток, указал на стакан и сказал: «Мартини», тогда у официанта появилась бы ассоциация.

Ричард Бэндлер часто рассказывал, как он учил испанский в школе. У них там была так называемая языковая лаборатория, где надо было сидеть в кабинке из пенопласта и слушать, что тебе вещает магнитофон. Он говорит, что теперь все испанские слова ассоциируются у него с понятием «пенопласт». Вот вы заговорите с ним по-испански, и у него тут же выскакивает образ пенопласта.

Моделирование эффективного изучения языка

Р.Д.:Нам хотелось бы показать вам нечто новое в виде стратегии понимания изучения иностранного языка как письменного, так и разговорного. Как вы знаете, ключевой аспект подхода динамического обучения к изучению состоит в поиске людей, способных в том, что они делают, и в моделировании. Многое в этой стратегии было взято от одного человека из Ванкувера, Канада, которого я смоделировал, его зовут Пауэлл Джэнелес. Он мог говорить на 42 различных языках, и было ему всего 38 лет в то время, когда я моделировал его. Он был зарегистрированным судебным переводчиком по 28 языкам из тех, что я говорил. Кто-то привел его на семинар, который я проводил там, чтобы посмотреть, не мог бы я выяснять, как он это делал.

Верите ли, он учил язык совсем не так, как меня учили в калифорнийской школе. У него был совершенно другой способ, гораздо более оживленный и активный, включающий несколько совершенно различных понятий и предположений о языке и его изучении.

Когда я изучал французский в средней школе, нас сна¬ чала учили грамматике. Этот парень не изучал ее вообще. Вместо перевода с изучаемого языка на родной язык (кото¬ рый был английским) он прикреплял слова (или звуковые последовательности) того языка к одушевленным и неоду¬ шевленным объектам, цветам и т.д. Он двигался напрямую между языком и опытом, совсем как это делает ребенок.

Чтобы научиться произношению, он не повторял слова и правильно их выговаривал. Так как он не рос в той куль¬ туре, он знал, что у него не было слуховой интуиции, чтобы знать, правильно ли он выговаривает. Часто люди считают» что выговаривают слово из другого языка правильно, по¬ скольку для них оно звучит правильно, даже при том, что такое звучание показалось бы смешным или просто чудо¬ вищным носителю языка. Это результат отсутствия нейро-логической матрицы, развиваемой годами соприкоснове¬ ния с языком, которая позволила бы иметь необходимые разрешающие способности для соответствующего произ¬ ношения слова на специфическом языке.

В качестве примера можно рассказать о том, что даже звуки животных представлены совершенно по-разному на различных языках. В своих путешествиях я часто приобре¬ таю книги на других языках для моих детей.

Мне было странно обнаружить, что в Скандинавии звук, издаваемый лягушкой, представлен как «quack», а крик утки был записан как «croak». Это совершенно наобо¬ рот от того, как бы мы представили эти звуки на англий¬ ском. Сначала я думал, что в книгах опечатки , пока я не показал их моим друзьям в Дании. Когда я спросил их, ка¬ кой звук издает лягушка, они все немедленно ответили: «quack, quack», удивленные тем, что кто-то мог подумать, что это может быть как-то иначе.

Так, вместо того чтобы тщательно вслушиваться в про¬ изношение слова и повторить принимаемое за услышан¬ ное, этот человек, Пауэлл Джэнелес, тщательно наблюдал за носителями языка, а затем помещал себя в оболочку это¬ го индивидД, воспроизведя выражения индивида, движе¬ ния и жесты. Он считал, что если он сможет идентифици¬ ровать себя с носителем языка кинестетически, слова бу¬ дут звучать правильно автоматически. Потом он переходил к следующей позиции, пока не получал позитивной реак¬ ции от носителя языка. Затем он запоминал ощущение, ко¬ торое сопутствовало высказыванию этих слов.

Это было подобно тому, как если бы он хотел научиться игре на инструменте прежде, чем пытаться играть музыку. И мы не только играем на инструменте нашего голоса по¬ средством мышц нашего горла. Мы играем своим живо¬ том, диафрагмой и сердцем так же, как играем голосовыми связками.

Как только он получал обратную связь, что он произно¬ сит правильно, он тут же помещал это знание в особую си¬ стему транскрипции в своем сознании. У него был свой собственный код для произношения, основанный полно¬ стью на звуке. Всякий раз, когда он хотел знать, как произ¬ нести что-то, он просматривал, как он мысленно записал это в своей собственной системе обозначений. И при озву¬ чивании он не ошибался. Такой же код работает для всех языков.

Расположение и тип кодирования для произношения отличались от того, что он использовал для спеллинга сло¬ ва. Это выглядело отличным от спеллинга слов, поэтому перепутать он не мог. Он визуализировал произношение, записанное на одном типе языка, — фонетическом языке, и визуализировал спеллинг на другом типе языка.

Интересно, даже при том, что это было важная часть его стратегии, он не знал, что он так поступает. Но я видел его ищущий взгляд, когда он узнавал новое слово. Я спросил, что он себе изображает. Он ответил, что у него нет никако¬ го образа. Через определенное время он узнал о своей соб¬ ственной мысленной стратегии и был удивлен, сделав но¬ вое открытие о свое собственном процессе.

С тех пор я проверил эту стратегию на нескольких по¬ лиглотах. Они также утверждают, что выписывают для себя своего рода фонетический алфавит. Эти алфавиты не обя¬ зательно из букв, как мы это себе представляем. Это могут бытъ цветовые коды или буквы с линиями под ними, чтобы сделать звуки протяжнее. Это могут быть метафорические символы. Не обязательно это буквы. Это что-то, что соот¬ ветствует их личной интуиции.

Т.Э.: Если вы знаете что-нибудь об аудиоразработках, вы, вероятно, знакомы с системами обозначений, которые ис¬ пользуются для различных частот звука. Визуальные обра¬ зы, подобные этим, могут использоваться в противовес слову для воспроизведения звуковых частот

Р.Д.: Другое, что меня поразило в этом человеке, это его способность помнить словари различных, языков. Он знал 42 языка, но как они у него не путались? Если какой-то специфический объект имеет по крайней мере 42 названия, как он определял, какое название соответствует данному языку? Вот проблемы, когда соотношение внутреннего состояния и личности становится существенным. При разговоре на каком-то языке, к примеру, он входит в специфическое состояние, и только определенные слова соответствуют такому чувству или ощущению личности. Он начинал с того, что идентифицировался с культурой и с языком, на котором говорил. Это была другая причина, почему на самом деле ему было важно учиться у носителя языка. Не просто, чтобы слышать слова, которые произносят правильно, но чтобы он мог наблюдать человека и начать впитывать аспекты личности этого индивида, его духовное состояние и образ жизни.

Кстати, о моделировании, есть группа людей, способных последовательно учиться языкам быстро и почти на 100% успешно. Из миллионов, миллиардов людей только некоторым это не под силу. Безусловно, экспертами в изучении языков являются дети в возрасте от двух до шести лет. Я наблюдал, как мои дети учат язык, и их способности впечатляют. Как это известно каждому родителю, главным инструментом в обучении ребенка является имитация. То есть если дети хотят научиться чему-то, они наблюдают, как это делают другие (родители, сверстники), а затем играют в это умение. В НЛП мы называем это «отражением» или «поменяться местами». Это обеспечивает сильную и немедленную обратную связь, и сознательную, и бессознательную.

Т.Э.: Когда вы малыш от года до пяти, немедленной обратной связи у вас хоть отбавляй. Если вы хватаете что-то не то, суете руку в розетку или оказываетесь в холодильнике, вы немедленно получаете обратную, связь, потому что кто-то постоянно отслеживает ваше поведение. И этот кто-то тут же реагирует. Когда вы становитесь старше, такой обратной связи у вас все меньше и меньше. Лучшие друзья не всегда рядом, чтобы постоянно сообщать, когда у вас крыша едет. И если даже видят такое, то попустительствуют, чтобы не ранить ваши чувства.

Р.Д.: Это вносит понятие позитивной обратной связи в противовес негативной обратной связи, что мы называем в НЛП «фреймом обратной связи» в противовес «фрейму неудачи». Мы часто даем людям «обратную связь, сообщая им, что они делают что-то неправильно, что нам это не нравится или что они не должны этого делать. Вместо представления им более эффективной стратегии ученикам говорят: «Вы плохо учитесь».

Т.Э.: Или если ученик спрашивает: «Как мне понять это лучше?» — ему говорят: «Просмотри всю работу и найди, где ошибка». Безусловно, ученик думает: «Хорошо, если бы я знал, где ошибка, я бы ее не делал». Сказать ученику, чтобы он поработал над ошибками, - все равно что предложить шизофренику, чтобы он понял, как не думать, как шизофреник.

Р.Д.: Фрейм неудачи подчеркивает, что ты поступаешь неправильно. Фрейм обратной связи подчеркивает, что сделать, чтобы стать эффективным. Эффективная обратная связь придает цель, к которой нужно стремиться. Невозможно стремиться к отрицанию опыта.

Т.Э.: Если вы желаете приготовить кому-то обед и спрашиваете: «Что вы хотите на обед?» И вам отвечают: «Ну, я не хочу бифштекса» — это не говорит вам, что же все-таки приготовить. Поэтому вы спрашиваете снова: «Хорошо, что вы хотите на обед?» — «Я не хочу цыпленка». — «Что же вы тогда хотите?» — «Я не хочу спагетти». — «Хорошо, так какого же рожна вам надо?» — «Ну, я не знаю, но я не хочу ничего из этого». — «Я предполагаю, что вы не голодны». — «Нет, я хочу гамбургер. Вот что я хочу». Итак, проблема, наконец, заявлена в том смысле, в каком может быть решена.

Р.Д.: В фрейме неудачи вы выясняете то, что пошло не так, как надо, почему это пошло не так, как надо, и чья в этом вина. Во фрейме обратной связи вы спрашиваете: «Что мне нужно сделать, чтобы заставить это работать?» И то, почему это не работало, даст информацию о том, что нужно сделать. Таким образом, если я учу кого-то представить слово и у него это не получается, означает ли это, что с этим человеком что-то не так, или со мной не так, или не так с техническими приемами? Или это подразумевает,, что есть что-то еще, что мне нужно найти, применить или сделать по-другому? Мы считаем, что если что-то не работает,

нужно сделать по-другому. Поскольку что-нибудь другое лучше, чем то, что выделаете теперь. Если вы уже доказали себе, что то, что вы делаете, не работает, то можно также постараться сделать что-то другое. Если то, что вы делаете, не работает, то вместо попытки сделать это снова или плохо себя почувствовать при этом, сделайте что-то другое. Пробуйте что-то новое. Это шанс.

Т.Э.: Фрейм обратной связи — это нечто естественное, фрейм неудачи — приобретенное, выученное. Иными словами, следует научиться плохо себя чувствовать, когда вы не можете правильно произносить слово по буквам. Следует научиться плохо себя чувствовать, если вы не справляетесь с математической задачей. А ведь мы не с этим родились. Мы не по наследству плохо себя чувствуем, когда не удается спеллинг или не решается задача, это приобретенное поведение.

Модель «поменяться местами»

Р.Д.: Одной из целей следующего упражнения является усиление фрейма обратной связи. В упражнении вы поменяетесь местами с индивидом — носителем языка, неизвестного вам. Носитель языка произнесет полную фразу, вопрос или приветствие на своем родном языке. А вы всем своим существом смоделируете этого человека. К примеру, скажем, Тодц незнаком с французским, а я говорю: «Comment allez vous?» Тодц пытается стать на мое место и сделать все точно так, как я это делал; жесты и все такое. Третий индивид будет наблюдателем, следящим, чтобы тон Тодда и его жесты соответствовали моим. Как только Тодцу это удастся приемлемо хорошо, Тодд сделает предположение о том, что ему сказали.

Т.Э.: Основываясь на невербальном переживании того, что говорилось, даже при том, что могу не знать значения, я предположу, что же мне только что сказали.

Р.Д.: Вам не нужно пытаться выяснить, что означает каждое слово. Это будет одно полное сообщение. Дети учат множество вещей фразами, а не отдельными словами. В самом деле, если думать о значении каждого слова, то фразы получались бы довольно странными. Когда говорим «Лицо у него — кровь с молоком», будет по меньшей мере

странно, если нарисовать образ каждого слова из фразы. Мы выучиваем множество вещей как единое целое.

В этом упражнении затем вы резюмируете все поведение, вместо того чтобы разбивать его на части. В отличие от правописания, в котором вы-делили слово на части, чтобы научиться спеллингу, мы не будем разбивать на части фразу, вопрос или приветствие, чтобы найти смысл.

Давайте продемонстрируем. Джоэль, вы носитель французского, не так ли?

Джоэль: Да.

Р.Д.: Есть ли здесь кто-нибудь, совершенно не знающий французского? Хорошо, Патрик и Джоэль, почему бы вам не подойти на минутку. Джоэль, я хочу, чтобы вы стояли здесь, а Патрик останется тут, где вас будет видно всем. Джоэль, скажите что-нибудь или задайте мне вопрос по-французски.

Джоэль: Avez-vouz un bon livre de PNL?

Р.Д.: Теперь Патрик, я хочу, чтобы вы на минутку стали Джоэль; вы — это Джоэль, которая что-то сказала. Не надо говорить, просто сымитируйте ее, как это делают дети.

Т.Э.: Просто постарайтесь повторить звуки и движения Джоэль.

Патрик: [Патрик подражает Джоэль.]

Р.Д.: Это — хорошее начало. Давайте еще раз. Джоэль, задайте тот же самый вопрос снова.

Джоэль: Avez-vouz un bon livre de PNL?

Р.Д.: Так вот, просто постарайтесь повторить, сымитировать то, что сказала Джоэль.

Патрик: [Патрик подражает Джоэль.] (Смех.)

Р.Д.: Хорошо. Так вот, я хочу, чтобы вы все обратили внимание, что, когда Патрик делал это, у него получились все невербальные, а не вербальные устные аспекты. В этом суть подходов по распознаванию речи и ее пониманию. К примеру, чтобы научить компьютеры понимать слова, стараются удалить все изменения в высоте голоса или динамическом диапазоне, чтобы компьютер вводил только слова. Проблема, которая следует из такого подхода, со-

стоит в том, что компьютер не может слышать слитную речь. Он может слышать лишь одно слово одновременно. Словно у компьютера мозг состоит из одного левого полушария, которое только слышит слова. Он не может использовать высоту голоса, темп и все то, что выплеснул Патрик. Таким образом, компьютер не может слушать вашу естественную речь и понимать, что вы говорите. Следует говорить по одному слову за раз. Одна из вещей, которую начинают теперь понимать, это то, что причина, по которой у нас два полушария — две части мозга, — заключается в ответственности одной части мозга за прослушивание всех аспектов языка, используемых Патриком. Эти невербальные аспекты языка называются «метасообщениями», потому что они являются сообщениями об устном послании при разговоре. Метасообщения призваны дать информацию о том, какой именно тип коммуникации происходит. Сердится ли говорящий, задает ли вопрос или выдерживает паузу из-за важности сообщения? Ответы предоставляются метасообщением, исходящим из всех невербальных сигналов, сопровождающих слова. Сообщение само может быть вербальным, но для понимания сообщения необходимо сопроводительное метасообщение. Те из вас, кто когда-либо учил язык, могут иметь опыт, что, когда вы начинаете говорить с людьми — носителями языка, они не понимают вас даже при том, что вы говорите все правильные слова. Часто потому, что отсутствуют соответствующие метасообщения. С другой стороны (или лучше сказать, с другого полушария), если вы способны предоставить все невербальные ключи, они понимают вас лучше, даже если вы не говорите на их языке, потому что они могут вычислить суть из контекста и невербальных ключей.

Т.Э.: Так что запомните, Патрик, цель не в том, чтобы постараться и выяснить точно, что говорит Джоэль. Главное говорить так, словно вы Джоэль, стоять, как она, производить звуки, как она, чтобы выяснить суть.

Р.Д.: Давайте еще раз. Затем мы попросим Патрика догадаться, что же он такое говорил.

Джоэль: Avez-vouz un bon livre de PNL?

Патрик: [Патрик подражает Джоэль.]

Р.Д.: Становится намного лучше. Так вот, Патрик, есть у вас догадка, что вы делаете? Просто предположите то, о чем бы вы меня спросили. К примеру, вы попросили бы, чтобы я сделал что-то для вас? Показал вам что-то? Каково ваше предположение?

Патрик: Это информативный вопрос. Я не знаю то, что она спросила, но я просто предположу, что это нечто вроде: «Вы можете предоставить мне какую-либо добавочную информацию о том, что мы делали сегодня?»

Р.Д.: Хорошо, итак, Джоэль, вы на самом деле спрашивали, есть ли у меня хорошая книжка по НЛП.

Джоэль: Да.

Р.Д.: Итак, Джоэль спросила, есть ли у меня хорошая книга по НЛП, и смысл догадки Патрика состоит в том, что он просил о некоторой добавочной информации о том, что мы делали сегодня; что является на самом деле подходящим предложением, если не фокусироваться на содержании. Давайте попробуем другой пример. Скажите мне еще что-нибудь, Джоэль.

Джоэль: Pourriez-vouz ouvrir la porte?

Патрик: [Патрик подражает Джоэль.]

Р.Д.: Хорошо. Еще раз.

Джоэль: Pourriez-vouz ouvrir la porte?

Патрик: [Патрик подражает Джоэль.] (Смех.) Думаю, что это не ругательство.

Р.Д.: Я уверен, что ничего обидного тут нет. В самом деле, часть причины, почему дети учат языки так эффективно, в том, что они делают все точно так, как это делает Патрик, но при этом не испытывают ни малейшего беспокойства. Ничего лучшего они не знают. Они не думают: «О, это непочтительно» или «Я в смущении». Они просто делают это. Они делают точно то, что вы делаете, Патрик. Именно так они учатся. Они сначала формируют интуицию о языке через подражание, прежде чем на самом деле начинают учить все аспекты языка. Если нет интуиции или стремления, все остальное просто сухо и безжизненно. Итак, давайте снова.

Джоэль: Pourriez-vouz ouvrir la porte?

Патрик: [Патрик подражает Джоэль.]

Р.Д.: Хорошо, теперь становится лучше. На сей раз, Патрик, о чем вы меня спросите? Это что-то об информации, как в ее предыдущем вопросе?

Патрик: Я слышу больше просьбы, чтобы сделать что-то. Что-то вроде того, не сходите ли вы в порт, например, в гавань, уезжайте; или порт мог бы быть, например, стаканом вина: «Не хотите ли стакан вина?»

Р.Д.: На самом деле, она попросила меня открыть дверь. По-французски: «porte» — дверь. Обратите внимание, что неоднозначность, которую вы испытали, появилась, потому что вы старались отобразить специфическое слово в английском звучании. Но ваше истолкование ее «метасообщения» было совершенно точно. Это было просьба о действии, тогда как предыдущий вопрос содержал больше просьбы об информации.

Между прочим, Патрик, что вы чувствовали, когда задавали этот вопрос?

Патрик: Я на самом деле пытался чувствовать себя французом. Я пытался представить ощущения француза.

Р.Д.: Думаю, что это важно, потому что, если чувствуешь (а термин «чувствовать» вполне подходит) француза, все слова как бы прилагаются к такому чувству. И чувства испанца или итальянца, по крайней мере исходя из моего опыта, совершенно отличны от чувств француза, немца или японца.

Т.Э.: Есть некоторые слова, для которых нет перевода, не потому, что нет литературного или грамматического перевода, а потому что нет переживания, соответствующего слову; нет чувства. К примеру, есть некоторые испанские слова, которые не переводятся на английский. Даже если бы вы смогли найти подходящие слова, их все равно не переводят. А в иврите есть некоторые слова, которые просто вообще не переводятся.

Р.Д.: Кстати, это упражнение похоже на метод обучения языку Лазенова. По этой методике индивид на уроке должен несколько раз сменить «личину», роль. Так, если вы доктор, вы могли бы стать техником обслуживания, находящимся в отпуске. Если вы учитель, вы могли бы стать де-

лопроизводителем. Это помогает людям отключить некоторые свои типичные фильтры. Когда вы примеряете к себе другую личину, это дает ощущение свободы выбора новых убеждений и поведений. Такими как раз являются дети.

Итак, здесь нужно отметить, что обучение языку включает в себя намного больше, чем просто изучение словаря.

Т.Э.: Теперь потратьте какое-то время и сделайте следующее упражнение. Найдите индивида — носителя того языка, который вы еще не знаете. Этот индивид должен произнести фразу, вопрос или приветствие, включающие любую культурную невербальную коммуникацию, совместимую с фразой. Второй индивид в группе должен набросить на себя личину носителя языка и имитировать невербальную и вербальную коммуникацию. Третий индивид будет наблюдать, чтобы убедиться, что имитация соответствует. После того как второй индивид осуществит модель «поменяться местами» несколько раз, он должен определить то, что ему говорилось. Носитель языка затем сообщит второму индивиду, насколько он оказался точен. Точность не должна оцениваться исключительно по угадыванию содержания, но также и по «метасообщению». Попытайтесь.

Развитие словарного запаса

Р.Д.: В то время как иностранный язык — это гораздо больше, чем просто словарный запас, но и словарный запас играет немаловажную роль в обучении языку. Даже будучи носителями языка, мы все время пополняем словарный запас. К примеру, в известном смысле изучение НЛП — это своего рода обретение второго языка — тут и «закрепление», и «ключи доступа». Что это все такое? Нейролингвистика? Это иностранный язык. Поэтому нам хотелось бы исследовать некоторые принципы и стратегии в отношении учебного словаря и то, как мы обретаем понимание слов, что может быть применено к письменной и разговорной речи.

Говорят, что почти каждый может с легкостью изучать языки до 16-летнего возраста, просто окунувшись в язык, но затем мы теряем такую способность. Но вот Пауэлл Джэнелес не знал какого-нибудь другого языка, кроме английского, лет до 18 или 19. Затем первый язык, который он

приобрел, был пакистани, который довольно труден для англоговорящего. Он изучал его, живя с пакистанским семейством в Канаде. У них было много друзей, так что он постоянно контактировал с носителями языка. Все они наперебой сообщали ему, как трудно будет выучить этот язык. Затем, в один прекрасный день, он повстречался с пакистанцем, считающимся умственно отсталым. Он посмотрел на этого бедолагу и поинтересовался, а может ли тот говорить по-пакистански. Ему ответили с удивлением: «Конечно, ведь это его родной язык». И тогда он подумал: «Если этот индивид, считающийся умственно отсталым, смог выучить этот язык, то я обязательно его выучу, потому что я, по-видимому, не более обделен природой, чем тот парень». С этой мыслью он и начал.

Т.Э.: Я работал с несколькими вьетнамскими ветеранами. У многих из этих парней образование было не выше среднего, а уж иностранными языками они и вовсе не занимались. Большинство парней, с которыми я работал, слесарили, что еще они могли делать. Но вы были бы поражены, как много из этих парней свободно говорит по-вьетнамски. Не потому, что они побывали там и восприняли это как возможность улучшить свои языковые навыки. Это было скорее: «Если я выучу вьетнамский, то, может, вернусь домой в Сан-Франциско». Они определенно не изучали его, переводя на английский. В самом деле, если спросить у них, как вьетнамское слово будет по-английски, они не смогли бы перевести, но показать, что значат для них эти звуки, они смогли бы. Удивительно, как быстро можно научиться, когда надо выжить.

С детьми вопрос о выживании, конечно, не стоит, но я думаю, что это животрепещущая проблема. Потому что хочешь управлять миром - умей себя выразить.

Хочу подчеркнуть тем не менее, что интеллект в школе имеет немного или совсем ничего общего с обучением иностранному языку.

Р.Д.: Я недавно читал статью об исследовании мозга, в которой было несколько интересных выводов в отношении обучения языку. В ней говорилось о технике отображения работы мозга, называемой «ПЭТсканирование», где части мозга показываются в различных цветах, согласно степени активности. Традиционно считалось, что при чтении люди смотрят на слово, а затем передают образ через слуховой

центр мозга. Вывод состоял в том, что приходится сначала взять видимое и преобразовать его в разговорную речь, прежде чем можно понять это. Это новое исследование показало, что это не всегда верно. Сканирование мозга показало, что люди могут смотреть на слова, а информация может быть передана прямо к лобной доле (или в связанную область) мозга, где извлекается из этого значение без высказывания слова. Безусловно, об этом специалистам по скорочтению было хорошо известно. Вы не обязательно должны преобразовать то, что видите, в разговорную речь. Можно получить значение прямо или от видимого, или от слышимого слова.

Повторяю, значение примеров, которые мы дали, состоит в том, что понимание слова, устного или письменного, приходит от соединения слова с уместным референтным переживанием.

Т.Э.: К примеру, скажем, вы хотите научить ребенка значению слова «хрупкий». Какой опыт вы могли бы передать ребенку для знания о значении «хрупкий»? Что следовало бы сделать, чтобы передать такое переживание, чтобы, увидев или услыхав слово «хрупкий», ребенок понял, что это означает? К примеру, можно уронить бокал или яйцо.

Р.Д.: Или вы могли бы показывать что-то тонкое, назвать слово или показать на слово. Это были бы способы связи слов с референтным переживанием.

Говоря о референтном переживании, я хотел бы продемонстрировать некоторые из принципов, о которых мы здесь говорили. Я хотел бы показать, что можно научиться понимать слово без необходимости знать, как оно звучит. Для этого мне нужно, чтобы Кристофер снова нам помог

Кристофер, я покажу два слова (записывает слова «cat» и «transderivational» на доске). Это второе слово из «иностранного языка» НЛП. Так вот, которое из этих двух слов труднее?

Кристофер: Второе.

Р.Д.: Хорошо, я предполагал, что вы это скажете. Теперь мой вопрос — это действительно так? Что делает это слово труднее, большее количество букв? Кажется, что оно труднее для понимания? Почему это слово труднее? Я хотел бы продемонстрировать, что понять это слово столь же про-

сто, как слово «cat». И я не собираюсь сообщать вам, Крис¬ тофер , как звучит это слово. Я хочу передать вам опыт того, что это второе слово означает. Можете сделать зрительный образ слова «cat» (кошка) в своем сознании?

Кристофер: Да.

Р.Д.: Хорошо. Когда вы видите эту кошку, она какая-то особенная кошка или просто обычная кошка?

Кристофер: Обычная кошка.

Р.Д.: Хорошо. Так вот, у вас когда-нибудь была кошка?

Кристофер: Нет

Р.Д.: Если бы вы собирались завести кошку, какого бы цве¬ та она была?

Кристофер: Оранжевого.

Р.Д.: У вас когда-нибудь было что-нибудь еще оранжевое?

Кристофер: Да.

Р.Д.: Что это было?

Кристофер: Золотая рыбка.

Р.Д.: Золотая рыбка? У вас просто была одна золотая рыбка или их было больше?

Кристофер: Две.

Р.Д.: Хорошо, Кристофер, теперь, чтобы ответить на мои вопросы, вам придется ощутить то, что это слово означает. То есть я попросил, чтобы вы думали о кошке, а затем дума¬ ли о других вещах из своего прошлого, имеющих отноше¬ ние к кошке, домашним животным и цветам. К примеру, если я говорю «золотая рыбка», что происходит вг вашем сознании?

Кристофер: Начинаю думать о моей золотой рыбке.

Р.Д.: Начинаете думать о золотой рыбке, которая у вас бы¬ ла? Именно это и означает это слово. Не золотую рыбку, а тот процесс запоминания переживаний прошлого, связан¬ ных со словом. Если я говорю слово «золотая рыбка» и вы начинаете думать о собственных переживаниях, которые

вы связываете с «золотой рыбкой», как вы это только что сделали, в этом и заключается смысл слова.

Т.Э.: К примеру, если я скажу каждому в этой комнате прямо сейчас, включая Кристофера, слово «доверие» или «теплый денек на прогулке», каждые из вас найдет свой собственный теплый денек. Вы возвращаетесь в воспоминаниях назад.

Р.Д.: Таким образом, Кристофер, вы теперь знаете, что это слово означает, — так же легко, как вы знаете, что означает слово «кошка»?

Кристофер: Это означает возвращаться в воспоминаниях назад.

Р.Д.: Правильно. Теперь, дозвольте спросить, является ли это второе слово все еще трудным?

Кристофер: Ну, не так, чтобы очень. Я знаю его значение.

Р.Д.: Теперь, если бы я записал это слово где-нибудь и вы увидели его, вы смогли бы узнать его?

Кристофер: Я полагаю.

Р.Д.: Я напишу несколько различных слов, и посмотрим, сможете ли вы определить это слово.

(Записывает следующие слова на доске:)
Transportational
Transmigrational
Transderivational
Transgressional
Которым из этих слов является слово, которое вы знаете?

Кристофер: Третьим.

Р.Д.: Как можно увидеть, в дополнение к знанию его значения, Кристофер может, теперь отличать это слово от похожих слов. Ему не нужно его озвучивать, чтобы суметь узнать и понять.

Хорошо, Кристофер. Теперь я хочу назвать вам это слово. «Transderivational» (трансдеривационный). Можете сказать это? Transderivational?

Кристофер: Нет, я не могу выговорить это.

Р.Д.: Попробуйте. Transderivational.

Кристофер: Transderivational.

Р.Д.: Так. Вы знаете, что это слово означает?

Кристофер: Оно означает оглядываться назад.

Р.Д.: Хорошо. Вы знаете, как оно называется?

Кристофер: Transderal... transderivational.

Т.Э.: Именно так — в серединке «v».

Р.Д.: А позвольте мне спросить: Кристофер, если бы я попросил вае «трансдеривационно» поискать слово «бутылка», вы поняли бы, о чем я просил?

Кристофер: Угу.

Р.Д.: Хорошо, значит, знали бы то, о чем я говорил. Так что вы делали, чтобы понять это?

Кристофер: Я стал думать о прошлом, о бутылках и всяком разном, о разных бутылках.

Р.Д.: Так, когда мы начинали несколько мгновений назад, Кристофер сказал, что это было «трудное» слово, но не прошло и нескольких минут, как он понял его, а для этого пришлось снабдить его некоторым опытом. Кристофер имеет опыт осознавания, на что это слово указывает, и это прикрепилось к буквам и звукам.

Т.Э.: Это как с сахарными хлопьями на полке. Кристофер не знал, как оно звучало, когда мы начали. Мы дали ему опыт выполнения, а затем название, что является естественной последовательностью в обучении.

Р.Д.: Я полагаю, что единственная теперь для вас, Кристофер, вещь, являющаяся отличительной между словами «cat» и «transderivational», состоит в том, что вы уже знаете спеллинг «cat», но я знаю, что вы сможете научиться спеллингу «transderivational». Я прав?

Кристофер: (Улыбаясь.) Да. Я полагаю.

Р.Д.: Хорошо, покажите мне. Создайте образ слова в своем сознании.

Кристофер: (Смотрит на слово и вверх влево несколько раз). Хорошо. TRA-NS-DER-IVA-TION-AL. (Аплодисменты.)

РД: Я держу пари, что сможете даже сделать это в обратном порядке.

Кристофер: Я могу попробовать. L-A-N-O-I-T.

Р.Д.: Не торопитесь.

Кристофер: I-V? Нет, A-V.

Р.Д.: Верно!

Кристофер: I-R-E-D-S-N-A-R-T (Аплодисменты.)

Р.Д.: Фантастический Кристофер. Теперь какое слово труднее?

Кристофер: Они оба кажутся совершенно простыми теперь.

Объект и действие

Р.Д.: Следующее упражнение — это способ развития основного словаря и понимания, основанного на принципах и стратегиях изучения языка, которые были нами обсуждены и продемонстрированы.

1. Для использования в качестве модели найдите носителя языка или опытного знатока языка, который вы хотите выучить. Стратегия одинакова как для иностранного языка, так и для английского.

2. Пусть модель составит список из шести определенных объектов (например, дверь, стул, книга, стена и т. д) и шести действий или занятий (например, бежать, прыгать, касаться, держать и т. д), которые находятся в непосредственной окружающей среде или просты для обыгрывания.

[*Обратите внимание:* включайте артикли и т.д., если они — необходимая часть названия.]

3. Пусть модель покажет и произнесет слово, а затем либо нарисует, либо укажет на этот объект (если это — объ-

ект), либо обыграет действие (если это — действие). Повторите три раза.

4. Пусть модель скажет и/или покажет название одного объекта и одного действия (или наоборот, в зависимости от синтаксиса языка).

   а. Если слово прозвучало устно, ученик должен сделать вид, что он — модель, и имитировать произношение и выражение (включая жесты) модели. (ОБРАТИТЕ ВНИМАНИЕ: это совсем не попытка произнести слово «правильно»).

   б. Если слово представлено в написанном виде, ученик должен скопировать буквы, из которых собрано слово. Вначале можно позволить учащемуся смотреть на буквы во время копирования. Позже можно попросить, чтобы это было выполнено по памяти.

   в. Как только ученики ознакомлены со словами, вы можете (1) показать слова и попросить учеников произнести их или (2) назвать слова и попросить учеников написать их.

5. Ученик должен действовать по обозначенному действию в направлении обозначенного объекта или вместе с ним. Если ученик делает ошибку, модель представляет слова снова и участвует в демонстрации соответствующего поведения.

6. Как только ученик преодолел все комбинации, созданные попарным сочетанием одиночных объектов с одиночными действиями, модель может связать комбинации пар с объектным действием (добавляя артикли и союзы при необходимости).

7. Для продолжения построения основного словаря повторите процесс, добавляя другие наборы объектов и действий.

Т.Э.: Чтобы продемонстрировать этот процесс, нам нужна пара моделей. Есть здесь носители иностранного языка?

Р.Д.: Хорошо, у нас есть француженка, немец и испанец. Это очень хорошо. Я хотел бы попросить всех трех моделей взять по два листа бумаги. На первом листе бумаги напи-

шите шесть названий объектов, которые находятся в этой комнате.

Т.Э.: Это объекты, которые должны быть в этой комнате : стулья, пол, стены, потолок, доска, чашки, молоко, двери, лампы и т. д. Это объекты, которые должны быть видимы¬ ми, потому на них будут указывать.

Р.Д.: На втором листе бумаги напишите названия шести действий, которые могли бы быть выполнены в этой ком¬ нате : например, ходьба, бег, приседания, вставание, прыжки, ползание и т. д. Чтобы учить свою группу словам — названиям объектов, вы покажете и назовете слова, од¬ новременно указывая на объекты, которые они представ¬ ляют. Для действий вы показываете и говорите слово, де¬ монстрируя соответствующее действие.

Давайте продемонстрируем пример. Джоэль, вы будете нашим носителем языка? Кто хотел бы немного поучиться французскому? Элла и Марша, вы будете двумя членами группы? Давайте начнем с пары объектов и пары действий. Джоэль, запишите названия трех объектов и трех действий на большом листе.

Теперь Джоэль как носитель языка будет указывать на слово, называть его, а затем указывать на объект, который это слово представляет. Марша и Элла, вы повторите сло¬ во, моделируя Джоэль, как мы делали в предыдущем упражнении, и также укажите на объект, который это сло¬ во представляет. Хорошо?

Джоэль: [Указывает на слово «tableau» на листе бумаги.] Tableau. [Касается доски.]

[Марша и Элла указывают на доску и повторяют «tab¬ leau».]

Р.Д.: Хорошо, теперь другой объект.

Джоэль: [Указывает на слово «porte» на листе бумаги.] Porte.

[Касается двери.]

[Марша и Элла указывают на дверь и повторяют «porte».]

Р.Д.: Хорошо, еще один объект.

Джоэль: [Указывает на слово «chaise» на листе бумаги.] Chaise.

[Касается стула.]

[Марша и Элла указывают на стул и повторяют «chaise»,]

Р.Д.: Для проверки, Джоэль,скажите слово, и посмотрим, знает ли Марша, что это.

Джоэль: Tableau.

[Марша указывает на доску.]

Р,Д.: Хорошо. Так, давайте делать первое действие.

Джоэль: [Делает движение рукой, как будто она пишет руч¬кой.] Ecrire.

[Марша и Элла делают пишущие движения и повторяют «ecrire».]

Джоэль: [Начинает идти.] Marcher.

[Марша и Элла начинают идти и повторяют «marcher».]

Джоэль: [Ползет на руках и коленках.] Ramper.

[Марша и Элла начинают ползти и повторяют «ramper».] (Смех.)

Р.Д.: Теперь, Джоэль, выберите действие и объект и совме¬стите их. Можете указать на слова или назвать их вслух, не имеет значения.

Джоэль: Элла, ecrire sont le tableau.

Р.Д.: Теперь, Элла, вы повторяете, что сказала Джоэль, а затем делаете то, что, как вы полагаете, показывала Джоэль.

Элла: Écrire sont le tableau. [Берет кусок мела и записывает на доске.]

Р.Д.: Voilà. Теперь, Элла, вы объедините действие и объект для Марши. Делайте это невербально для нее.

Элла: [Указывает на слова «ramper» и «chaise»].

Р.Д.: Марша, вы называете слова, на которые Элла указала, а затем делаете то, что вы думаете, на что эти слова указы¬вают.

Марша: Ramper, chaise. [Переползает к стулу] (Смех.)

Р.Д.: Очень хорошо. Затем Марша объединяет объект и действие для Эллы. Им нужно продолжить завуалирован-

но сообщать друг другу эти забавные вещи, пока они не пройдут через ряд различных комбинаций из шести объектов и шести действий. Это мы просто начинаем с шести, а вы можете добавить и больше, тем самым очень быстро увеличивая свой словарь. Можно только удивляться, насколько просто выучить язык с помощью такого типа упражнения. Мы начинаем с относительно конкретных вещей, которые можно продемонстрировать. После этого мы переходим на более абстрактные идеи и понятия. Однако думаю, вы обнаружите, что как только у вас уже есть основной словарь, изучение абстракций не намного труднее, чем изучение объектов или действий.

Т.Э.: Марша и Элла, можно мне задать вам несколько вопросов? Что вы делали мысленно, когда изучали слова и комбинировали их? Вы их переводили на английский? Вы говорили себе: «О, «tableau» означает «доска», а «ecrire» — «писать»?

Марша: Я учила когда-то французский, так что я немного понимала. Но интересно то, что меня учили французскому, когда я была в детском саду

И тогда он мне никак не удавался. Я понимаю теперь, что тогда упор делался на перевод. С Джоэль и Эллой я вспомнила и вновь обрела ощущение языка, точно не зная, что же значат слова по-английски.

Р.Д.: «Ощущение» языка.

Т.Э.: Как у вас, Элла? Вы явно учились французскому впервые. Вы переводили?

Элла: Нет. Я просто связывала слово с образом.

Т.Э.: Очень хорошо. Повторяю, одна из инструкций Роберта, сделанных в самом начале, гласила, что начинать надо с «ощущения языка». Я могу вам посоветовать еще одно состояние — состояние «незнания». К примеру, мало того, что дети не делают перевода, они буквально не знают, какая связь между объектом и словом, пока не выучат его. Иными словами, ребенок не знает, что объект — «доска». У него нет слова для этого объекта на каком-нибудь языке. Поскольку вы участвуете в этом действии, чтобы уподобиться ребенку, нужно поместить себя в такое состояние, когда на что бы ни показывали, вы этого не знали. Если смо-

жете войти в такое состояние, у вас будет намного меньше трудностей в обучении.

Р.Д.: Позвольте мне дать вам пример этого. Каждый сложит руки на минутку. Теперь обратите внимание, которая из ваших рук находится сверху? Обычно приблизительно у половины класса левая рука сверху, у другой половины — правая сверху. Теперь поменяйте руки местами. Для многих это ощущается очень странно. В данном случае это метафора для изучения языка. Мы полагаем, что, взрослея, мы теряем способность учиться языку. Но думаю, что это похоже на скрещивание рук. Ведь вы не потеряли способность скрещивать руки по своему усмотрению, просто это привычка и инерция. Таким же образом, как забавно скрещивать руки по-другому, точно так же забавно представлять образ слова, а не его звучание, или иметь другое название для некоторых объектов или действий. Это не чувствуется «правильно», просто потому что внутри вашего мозга это не ощущается правильно. Именно это имел в виду Тодд под словом «незнание». Вы начинаете прикреплять чувство знакомства к определенному образу мышления или действия.

Мысленно возвращаясь к этому упражнению, вы, вероятно, обратите внимание, что различные стратегии включены в выполнение различных аспектов процесса. Даже когда можно понять слово, это не означает, что можно автоматически назвать его. Тут требуется иной вид деятельности нервной системы. Высказывание слова вслух включает большую вовлеченность нервной системы, чем когда мы просто слышим это слово. Сделать что-то с набором слов означает подключить большее количество нервной системы, чем когда мы просто узнаем слова как слышанные ранее. В динамическом обучении мы создаем контекст, где можно использовать всю свою нервную систему. Чем больше нервной системы подключено к учебной задаче, тем проще ее выполнить. Чем больше вам доставляет удовольствие контекст, тем с большим удовольствием ваш мозг продолжает выполнять поставленную задачу.

Долгий срок изучения языка является функцией стратегии — одни стратегии привлекут больше нервной системы, чем другие. И мы хотим, чтобы вы участвовали в этом упражнении с ощущением забавы, любопытства, поиска и

свободы. Нет такого понятия, как ошибка, в этой словарной игре. Невозможно сделать ошибку. В самом деле — ошибка, это когда вы стараетесь сделать верно, но и это не ошибка; это просто привычка. Попробуйте сами.

Наречия и прилагательные

Р.Д.: Прилагательные и наречия находятся на другом уровне, чем объект и действия. Объект и действия конкретны и непосредственно наблюдаемы. А что прилагательные? Как научить значениям «зеленый», «круглый» или «красивый»? Все это - качества, характеристика разнообразных объектов. Аналогично, как научить наречиям, например, «быстрее» или «медленнее» или предлогам «над» или «под»?

К примеру, если бы я преподавал немецкий и хотел показать качества «быстро» или «медленно», я мог бы начать с действия, например, *gehen* (Роберт начинает идти). Это былобы *gehen schnell* (Роберт идет быстро). Это было бы *gehen langsam* (Роберт идет медленно). Мы также имеем *drehen* (Роберт начинает вертеться). Так что это — *drehen schnell* (Роберт поворачивается быстро). А это было бы *drehen langsam* (Роберт поворачивается медленно). Это — *htipfen schnell* (Роберт подпрыгивает вверх— быстро). И это было бы *hiipfen langsam* (Роберт прыгает медленно). Я показал бы, как различные действия изменяются наречиями. К примеру, мы также говорили о *tanzen* (Роберт танцует). Это было бы *tanzen schnell* (Роберт танцует более быстро). Это было бы *tanzen langsam* (Роберт танцует медленно).

Наречия и прилагательные относятся к тому, что мы называем субмодальностями в НЛП. Они относятся больше к форме и отношениям, чем специфическое содержание. Таким образом, стратегия для обучения им, по существу, включает выделение отношения между различными объектами и действиями.

Прилагательные (например, зеленый, круглый, высокий и т. д.)

1. Показать три различных объекта, которые ученик уже изучил, для которых названное качество будет общим. К примеру, если прилагательное, которому вы обучаете, «зеленый», вы показываете «зеленый» карандаш, «зеленый» стул и «зеленый» мяч.

2. Показать два объекта, которые похожи во всем, за исключением названного качества (к примеру, «зеленый» карандаш и красный карандаш.)

3. Использовать базовую структуру, применимую к объектам и действиям, для представления слов учащемся.

4. Проверить понимание, попросив ученика определить: а) другой объект, который разделяет названное качество (к примеру, «зеленая» рубашка), и б) подобный объект, который отличается по названному качеству (к примеру, синий карандаш).

Наречия и предлоги (например, быстро, вверх, влево, через и т. д.)

1. Дать три примера различных действий, которые ученик уже изучил, сохраняя названное качество тем же самым. К примеру, если наречие «быстро», вы могли бы идти быстро, быстро ползти и танцевать быстро.

2. Продемонстрировать два примера того же самого действия, изменяя только названное качество (к примеру, быстро идти и идти медленно).

3. Представить новые слова учащемуся, используя процедуру, применимую к объектам и действиям.

4. Проверить понимание, попросив ученика определить: а) другое действие, которое разделяет названное качество, и б) различия в качестве, изменяя качество в действии при его назывании.

Так, в качестве другого примера, если бы я хотел научить прилагательным, я мог бы показывать объекты, разделяющие такую характеристику. К примеру, это — *stuhl* (показывает на стул). Это — *Ъгаun stuhl* (показывает на коричневый стул). Это также *Ъгаun stuhl* (указывает на другой коричневый стул), а вот это (указывает на зеленый стул) также *stuhl.* Теперь вы знаете, что объекты — те же самые, но есть в них что-то отличительное — цвет. Это — gross *Ъгаun stuhl* (показывает на больший стул), а это — *klein stuhl* (показывает на меньший стул). О чем я говорю? Размер. Прилагательные и наречия относительны. Поэтому мне нужно показать отношения, а не просто объекты.

Т.Э.: Намного проще учить понятиям «маленький» и «бо¬льшой» по отношению друг к другу, чем по отдельности по¬нятию, скажем, «маленький». Большой и малый — всегда по сравнению с чем-то еще.

Р.Д.: С точки зрения НЛП, язык — это поверхностная структура. То есть язык — это код, который представляет более глубокие структуры. Глубинные структуры представ¬ляют чувственные репрезентации и внутренние чувства, которые формируют первичные опыты. Слова «короткий» или «маленький» являются поверхностными структурами, которые представляют эмпирическую глубинную структу¬ру, включающую сравнение с чем-то «большим». Это тер¬мины, касающиеся сравнения между объектами, которые могут быть представлены в разнообразных поверхностных структурах, — то есть слова для «маленький» или «боль¬шой» на других языках. Когда такая глубинная структура прикреплена к специфической поверхностной структуре, такая поверхностная структура становится средством, ко¬торое может использоваться для коммуникации.

К примеру, я говорю Элле: «Элла, *gehen gross stuhl*». (Эл¬ла идет к большему стулу.) Или если я скажу: «Элла, *htipfen klein stuhl*». (Элла прыгает к меньшему стулу.) Иными сло¬вами, теперь у меня есть различные объекты, которые я различаю с прилагательными. Я могу сказать: «Элла, *dre-hen langsam braun stuhl*». (Элла медленно поворачивается, пока не достигает коричневого стула.) Теперь: «*Tanzen schnell klein stuhl*». (Элла танцует быстро назад к малому сту¬лу). [Аплодисменты.] Таким образом, на этом этапе в игре можно начинать придавать качества объектам и действи¬ям, которые вы знаете. Вы усиливаете старый словарь, плюс вы проделываете с ним новые вещи. Это — относите¬льные качества.

Я хотел бы, чтобы носители языка улучили момент, что¬бы подумать, какие качества можно добавить к своим объ¬ектам и действиям. Это внесет разнообразие в игру и сдела¬ет ее веселее. Это весело *tanzen schnell.* (Танцует быстро.) [Смех, аплодисменты.] Хорошая идея выбрать качества, являющиеся противоположностями (например, «быстро» против «медленно», «короткий» против «высокий», «над» против «под»), которые можно легко продемонстрировать в сравнении.

Т.Э.: Можно начать с того, что найти несколько вещей, имеющих качество, которое вы хотите показать или продемонстрировать.

Р.Д.: Между прочим, думаю, что можно обнаружить, что, когда вы полностью сконцентрированы на изучении наречий и прилагательных, любые трудности, встречающиеся в попытке запомнить названия объектов и действий, начинают рассеиваться. Когда ваше внимание больше не сконцентрировано на словах, они становятся само собой разумеющимися. Когда вы фокусируетесь на цвете, то название объекта становится больше частью фона. Чаще намного проще учить слова, когда не концентрируешь на них внимание.

Итак, возвратитесь теперь в те же самые языковые группы, в которых вы были, выполняя предыдущее упражнение, и воспользуйтесь своим словарем с тремя прилагательными и тремя наречиями или предлогами.

. Т.Э.: В игре на этом этапе не волнуйтесь о синтаксисе. Мы возьмемся за него попозже. Пока просто веселитесь.

****

После упражнения

Т.Э.: Вы, возможно, заметили, что сознательно или нет, но вам пришлось взаимодействовать. Думаю, это облегчает задачу сопричастности.

Р.Д.: Зачастую, просто следуя интуиции, вы находите, что понимание подсознательно, если невозможно сознательно сказать о значении каждого отдельного слова.

Т.Э.: Я не думаю, что дети скачут вокруг и интересуются при этом, правильны ли их слова, спрашивая себя: «А я не пропустил там слово?» Они просто следуют своей интуиции и получают обратную связь.

Р.Д.: Другая вещь, на которую можно обратить внимание в этом упражнении, — вы начинаете слышать коммуникацию в предложениях, а не в одиночных словах. Даже при том, что в предложениях слова используются не так, как вы их учили, они на самом деле становятся проще для понимания, когда используются в контексте с другими словами.

Думаю, что это частично получается так потому, что у вас появляется больше возможностей для метасообщений.

Язык — интерактивный процесс. Если вы пытаетесь изучить интерактивный процесс через метод, который яв^ляется неинтерактивным, это может быть очень трудно и очень долго. Я думаю в будущем в отношении образования у нас появится много интерактивных средств. У вас будут интерактивные классные комнаты в противоположность пассивным средам обучения. Будет целая технология ин¬терактивных процессов.

К примеру, я работаю над компьютерной программой, которая учила бы вас языку во взаимодействии с компью¬тером. Идея состоит в том, чтобы записать людей, говоря¬щих на каком-то языке, но в разных голосовых тонально¬стях. Компьютер сочетал бы ваш голос с записанным голо¬сом, который звучит подобно вашему, и обучал бы вас, как говорить на том языке. К примеру, это могло бы сообщить вам, насколько ваше произношение соответствует модели — на 75%, 50% или 98%, потренировать в произношении. Компьютер также мог бы анимировать объекты, которые вы называете или описываете. Можно будет сказать чело¬вечку на экране «*tanzen schnelh* или «*hiipfen klein stuhh*, и че¬ловечек выполнит вашу команду. Одна из игр представляла бы небольшую учебную полосу препятствий, через кото¬рую вам нужно было бы провести человечка, используя то¬лько слова на языке, который вы пытаетесь выучить.

Учебная полоса препятствий

Р.Д.: А почему бы не поиграть в подобную игру в ваших языковых группах. Чтобы начать игру, носители языка снабдят членов группы основными сигналами направле¬ния, например, «налево», «направо», «вперед», «назад», «быстро», «медленно», «стоп» и т.д. Слушатели группы установят учебную полосу препятствий стульями или дру¬гими объектами. Затем каждый член группы должен вы¬брать партнера. Один член пары должен закрыть глаза или завязать глаза. Другой должен быть своего рода гидом или ангелом-хранителем, говорящим только на иностранном языке.

В качестве демонстрации, скажем, я собираюсь провес¬ти Эллис через эту простую учебную полосу препятствий,

вести я буду по-немецки. Сначала надо убедиться, что Эллис знает основные направления. Эллис, это — *«rechts»* (Роберт поворачивается вправо и направляет Эллис вправо). Это — *«links»* (Роберт поворачивается влево и направляет Эллис влево). Это — *«vorwärts»* (Роберт и Эллис идут вперед). Это — *«riickwdrts»* (Роберт и Эллис пятятся спиной). А это — *«halt»* (Роберт и Эллис останавливаются). Вспомните также, что это — *«langsam»* (Роберт идет медленно), а это — *«schnell»* (Роберт идет быстро).

Так, Эллис, теперь закройте глаза. *Gehen langsam vorwärts.* Хорошо. *Links, gehen. Gehen rechts langsam. Gehen rechts. Langsam. Links. Schneller. Schneller. Gehen schneller. Halt.* [Аплодисменты.] Можете открывать глаза. Спасибо.

Что тут главное? Это то, что, когда что-то является единственной информацией, которой приходится воспользоваться, человек склонен запомнить ее гораздо быстрее, потому что его безопасность основана на изучении этих слов и способности реагировать на эти слова.

Теперь подытожим, сначала построим учебную полосу препятствий. Затем проверим и продемонстрируем основные направления на другом языке; то есть, «быстро», «медленно», «стойте», «идите», «вперед», «назад», «налево», «направо». Можно прибавить что-то еще, например, «вверх» или «через», если хотите научиться проходить препятствия в центре полосы. Убедитесь, что исследователь способен демонстрировать действия, связанные с каждым названием направления. Затем «ангел-хранитель» должен повести «исследователя» через учебную полосу препятствий. Исследователю нужно завязать или закрыть глаза, чтобы не подглядывать. Исследователь должен иметь только слуховую обратную связь на другом языке. Думаю, что вы обратите внимание, как быстро вы впитаете язык, — будь вы гидом или исследователем.

Лучше иметь одну учебную полосу препятствий на группу, а посылать людей через учебную полосу препятствий по двое одновременно. С каждым новым индивидом можно несколько изменять конструкцию полосы после того, как глаза закрыты, чтобы они не запоминали полосу. Попробуйте.

, Номинализации, абстракции и неопределенные глаголы

Р.Д.: Следующий этап в нашем процессе обучения языку включает словарь, связанный с номинализацией, абстракцией и неопределенными глаголами. Эти типы слов указывают на: а) классы или составы более простых объектов и действий, б) процессы, включающие группы объектов или действий, в) отношения между объектами или действиями. Номинализации, к примеру, являются словами типа «коммуникация», «любовь» или «отношения», которые являются более общими и менее конкретными, чем такие слова, как «стул», «доска», «тачка». Номинализации и абстракции говорят больше об отношениях между людьми и объектами. Слово «трансдеривационный», которое Кристофер учил ранее, — хороший пример слова, более абстрактного, чем «прыгать» или «танцевать». Слово «трансдеривационный» включает мысленный процесс, который невозможно наблюдать непосредственно, и оно может быть применено к большому количеству различных объектов или действий.

Неопределенные глаголы задействуют слова, например, «помогать», «находить», «ранить», «идти» и т.д. Эти слова представляют очень общие процессы, которые не просто продемонстрировать на одиночном действии. Они часто относятся к целому классу действий.

Эти типы слов часто рассматриваются как более «трудные» для изучения, но, как обнаружил Кристофер, все дело в наличии эффективной стратегии и чувства языка. В самом деле, номинализации, абстракции и неопределенные глаголы могут быть обработаны аналогично наречиям и прилагательным.

1. Дать по крайней мере три примера, которые относятся к названным категории, составу, процессу или отношениям.
2. Дать два примера, которые подобны, за исключением того, что они отличаются по типу категории, процесса, состава или отношений.
3. Повторить процесс моделирования, описанный ранее, чтобы представить слова.

4. Проверить понимание, попросив ученика предоставить примеры соответствия и примеры несоответствия названным категории, составу, процессу или отношениям.

Р.Д.: Кстати, личные референтные переживания для этих типов слов могут часто иметь значение, выходящее за пределы осмысления словаря. В НЛП мы находим, что абстрактные слова, номинализации и неопределенные глаголы могут часто приводить к неразберихе и проблемам в отношениях. Они могут придать завуалированность и недоскаванность суждениям, что может порождать конфликты. К примеру, люди часто спорят о такой абстракции, как «красота». Но если вы на самом деле стараетесь определить, что такое красота, то выяснится, что объективной красоты не существует. Вы понимаете, что часто это относится к личным переживаниям и культурным ценностям. Иногда красота связана с внутренним состоянием, которое вы связываете со своим переживанием чего-то внешнего, — например, с красивым заходом солнца. Когда приходится искать глубже в общедоступных переживаниях, связанных с абстракциями или номинализациями, думаю, что это помогает лучше понять свою собственную модель мира. К примеру, ну как предъявить многочисленные примеры любви?

Т.Э.: И как быть, когда переживание называется «любовью»? Если вы хотите научить этому понятию, нужно хорошо подумать, какое переживание давать людям, чтобы до них дошло это понятие. Невозможно просто указать на него.

Идиомы

Р.Д.: Другой важный аспект обучения языку включает идиомы — идиоматические фразы, которые являются уникальными по отношению к данному языку

Т.Э.: Если мы учимся говорить на иностранном языке в школе, носителю языка ничего не стоит это сразу же обнаружить; не потому, что вы выглядите не как иностранец, а потому, что вы не знаете идиом. К примеру, носители английского языка чаще используют идиомы, чем формальные выражения. Если вы американец и едете в Англию, то узнаете, что мы тут, в Америке, даже и не говорим по-анг-

лийски. У нас все это американские идиомы, которые британцы не понимают вообще.

Р.Д.: Вот вам пример идиомы — я провел некоторое время в Греции, и одна из идиом, широко у них там бытующая, грубо переводится так: « О, так вот как вы собираетесь взять город, да?» — это говорится саркастическим тоном кому-то, если вы считаете, что его идея никуда не годится. Так вот, «город», который подразумевается, это Троя. Таким образом, это — идиома, бытующая в языке еще с Троянской войны. Чтобы понять эту идиому, следует знать хоть немного о греческой истории и культуре. Таким образом, идиомы часто завораживают, потому что они несут в себе не просто основы языка, но и содержат в себе историю. Они также передают ощущение чувства юмора и ценностей специфической культуры.

В самом деле, один из наших коллег, Роберт Макдоналд, провел неофициальное исследование идиом различных языков и культур как способ идентификации и осмысления культурных различий. В Соединенных Штатах, к примеру, есть поговорка: «Скрипучее колесо получает смазку». Значение таково, что если вы выделитесь среди других, ваши нужды будут удовлетворены. Японцы, с другой стороны, говорят: «Гвоздю, торчащему выше всех, больше всего и достается». Культурное значение этой фразы совершенно отлично от американской идиомы. В Германии есть выражение: «Ты должен работать столько часов, сколько их приходится на день, но день никогда не заканчивается». Это уже абсолютно другое отношение к удовлетворению насущных нужд.

Даже культуры, которые построены на одном языке (или «разделены общим языком»), например, Соединенные Штаты, Новая Зеландия и Австралия, обладают различными идиоматическими фразами. К примеру, в Австралии и Новой Зеландии есть идиома, которая звучит так: «Мак, торчащий выше всех, срезают первым». Это подразумевает больше культурного подобия с Японией, нежели с Соединенными Штатами, даже при том, что используется общий для них английский язык.

Т.Э.: Идиомы связаны больше культурными, чем лингвистическими связями.

Р.Д.: Таким образом, для этого упражнения я хотел бы попросить, чтобы носители языка выбрали одну или две идиомы или идиоматические фразы, которые вы, возможно, просто слышали на вашем языке.

Т.Э.: Может так быть, что их трудно перевести на английский. Английский перевод: «О, так вот как вы собираетесь взять город?» — не обязательно что-то означает без сопроводительного культурного контекста и допущений.

Р.Д.: Задача для носителя языка поэтому состоит в создании контекста, в котором эта идиома получит значение. Самое трудное — это проиллюстрировать значение созданием ситуации или посредством метасообщения, которые покажут, что же означает идиома. К примеру, саркастический тон голоса просто необходим, чтобы суметь передать значение: «О, так вот как вы собираетесь взять город?»

Т.Э.: Необходимо получить смысл структуры, скрытой в глубинах идиомы, и найти такое переживание, чтобы члены группы начали понимать идиому. Иными словами, сначала нужно решить, что эта идиома прежде означает для вас, а потом уже передавать это кому-то еще.

Р.Д.: Вначале цель состоит в том, чтобы передать полный смысл идиомы. Это, вероятно, лучше сделать, воспользовавшись методикой «поменяться местами», которой мы занимались в первом упражнении. Затем можно перевести идиому, воспользоваться описанием или объяснениями, чтобы дать более точный смысл идиомы. Основной вопрос, как передать сначала глубинную структуру?

Простой синтаксис

Р.Д.: Синтаксис, в частности, касается способов расстановки слов в предложениях. Безусловно, забираясь все глубже в синтаксис и грамматику, вы начинаете иметь дело со сложностями спряжения различных времен глагола и так далее, но мы полагаем, что важно начать с построения основной интуиции о структуре языка.

Т.Э.: Роберт и я часто преподаем в других странах, где люди говорят по-английски вовсе не бегло. Есть стратегия, которой мы и сами часто подсознательно пользуемся, что нужно говорить по-английски, но слова располагать в синтак-

сическом порядке родного языка страны пребывания. К примеру, когда я нахожусь в Швеции, вместо выражения «Я иду теперь», я мог бы сказать «Я теперь иду». Это прида¬ ет куда больше смысла высказыванию для шведов, стараю¬ щихся говорить и понимать по-английски. Так им при¬ вычнее говорить и думать на уровне собственной глубин¬ ной структуры, так'что я стараюсь упростить им задачу.

Р.Д.: Следующее упражнение — способ помочь выделить основные интуиции о синтаксисе другого языка.

1. Первоначальное знакомство с синтаксисом в последова¬ тельности из трех частей (то есть субъект — предикат — объект, или другой основной порядок, подходящий для данного языка).. Продемонстрируйте изменения в зна¬ чении, которые происходят при изменении порядка.

   (Например: *«мальчик бежит к стулу», «стул бежит к мальчику».)*

2. Различить грамматические и семантические ошибки.

   а. Грамматически правильно сказать или написать «стул быстро побежал к двери», но грамматически неправильно сказать или написать « мальчик бежать стул к».

   б. Семантически неправильно говорить или писать «скала выпила стул», хотя грамматически это прави¬ льно.

3. Показать, почему это считается ошибкой, сравнивая правильные и неправильные последовательности и по¬ просив учащихся обыграть их.

4. Проверить это, попросив ученика сказать (или напи¬ сать), а затем обыграть правильные и неправильные по¬ следовательности.

К примеру, Джоэль могла бы начать так: «Pourriez-vouz ouvrir la porte?» Кто-то обыгрывает это, открывая дверь. Она может затем переключиться на синтаксис: «Pourriez-la porte ouvrir vouz?»,« Ouvrir la porte pourriez-vouz?» или « Pourriez la vouz porte ouvrir?» Попытка обыграть некоторые из этих фраз может стать очень смешной, но также и вполне поучительной. Даже синтаксические вариации, ведущие к

путанице, могут способствовать закреплению интуиции о французском синтаксисе.

Ролевые игры

Р.Д.: Следующий этап в нашем процессе динамического обучения языку представляет контекстуализацию вербальных взаимодействий до простых ситуаций, с которыми ученик мог бы столкнуться при разговоре на другом языке. Для этого нужен носитель языка, например, Джоэль, которая имитирует официанта или официантку в ресторане. Ученик «сидит» за столиком, а Джоэль показывает и описывает различные блюда. Ученик затем пытается что-то у нее заказать.

Т.Э.: Это Именно то место, где получаешь то, что сможешь выговорить?

Р.Д.: Да, иначе все заканчивается тем, что приходится есть меню.

Еще можно попросить Джоэль обыграть для учащихся различные направления по-французски. Ученик попытался бы найти, где что расположено, основываясь на рассказе Джоэль.

Мы полагаем, что нам удалось донести идею, что есть множество динамических способов изучения языка. Один из основных принципов нашего динамического обучения по изучению языка гласит, что чем больше задействована в этом нервная система, тем проще и более эффективно можно научиться. Наши упражнения по динамическому обучению явно более сконцентрированы на стратегии, чем на какой-то программе по обучению языку. Но мы полагаем, что эти стратегии находятся в основании эффективного обучения языку, независимо от конкретных изучаемых уроков или слов. В нашей следующей главе мы обобщим принципы, разработанные для изучения языков, и применим их в процессе чтения.

Глава 8

Чтение

Общий обзор главы 8

- Осмысление чтения.
- Стратегии скорочтения.
- Чтение и ТОТВ.
- Ускоренное чтение.

Калибровка естественной скорости чтения.
Расширение поля зрения для охвата групп слов.
Выбор подходящей модели считывания.
Уменьшение субвокализации и внутреннего проговаривания.
Развитие стратегии визуального осмысления.
Прохождение стратегии преорганизации.
Оптимальное физиологическое состояние для чтения.
Обновление естественной скорости чтения.

Чтение

Р.Д.: Давайте экстраполируем рассмотренное в общих принципах изучение языка и применим это к чтению. В наших языковых упражнениях вы так же учились читать, как и говорить и устно постигать другие языки. Один из замечательных принципов в динамическом обучении гласит, что не следует учиться посредством лишь одной модальности. Ваш мозг достаточно скор, чтобы производить многочисленные ассоциации за раз. Мы считаем, что если не давать мозгу большого количества ассоциаций, он сам начнет производить свои собственные ассоциации, но они могут оказаться совсем не теми, которые вам нужны. Так что чем больше загружать мозг, тем лучше. Нет никакой причины, по которой люди не могут научиться говорить и читать одновременно. С сегодняшней технологией возможно одновременно высказывать и показывать.

Т.Э.: Если вы когда-нибудь занимались транскрибированием, вы поймете, о чем говорит Роберт. Мне одно время много пришлось транскрибировать, я слушал магнитофонные записи и записывал услышанное на компьютер. Иногда происходили интересные вещи. Люди говорили, а я слышал их речь и одновременно видел слова на экране. Это была автоматическая бессознательная ассоциация между высказыванием и написанным словом. Попробуйте как-нибудь. Сознательно делать ничего не надо. Просто возьмите слова, которые кто-то говорит, и превратите их в зрительный образ. Очень увлекательное занятие.

Осмысление чтения

Р.Д.: Подобно всем формам языкового осмысления, чтение — это результат наличия букв, запускающих референтные переживания. Чтение — это другая форма связи структуры поверхностной с глубинной структурой. Используются те же самые принципы. Чем богаче, полнее и приятнее ассоциации, которые я в состоянии извлечь, тем больше я буду читать и тем лучше будет понимание прочи-

тайного. Для многих оказывается сюрпризом, что при чте¬ нии для понимания вовсе не обязательна субвокализация.

Другими словами, когда вы подходите к знаку «СТОП», вам не нужно тратить какое-то время, чтобы озвучить «ссс-т-о-п» для того, чтобы понять, что делать.

Т.Э.: Испустил звук, поставь ножку... и на всякий случай заполни форму страховки.

Р.Д.: Вместо этого у вас непосредственные ассоциации, что вовсе необязательно слышать слово у себя в голове, чтобы знать, что делать.

Сью: Когда я читаю книгу или что-то еще, я не понимаю значения слов, пока не прочту это вслух, после этого я по¬ нимаю.

Т.Э.: Вы читаете это громко вслух или проговариваете ти¬ хонько в голове?

Сью: Сначала проговариваю про себя, но если это не помо¬ гает, особенно в напряженных ситуациях, я читаю вслух. К примеру, когда я сдавала на права и мне пришлось отве¬ чать на все эти вопросы, времени ушло уйма. Это было два года назад. Я на самом деле ничего не понимала, поэтому пришлось читать вслух, а затем я поняла.

Р.Д.: Я уверен, что есть много других людей, кто разделяет ваши переживания. Есть некоторые люди, которые могут читать быстро и легко, в то время как другие испытывают трудности. Мы полагаем, что люди, которые могут читать быстро и эффективно, не нуждаются в вербализации слов, чтобы знать их значение. Одна из проблем, наблюдаемых у людей с затруднениями в чтении, состоит в том, что они путают звук слова с его значением. Даже при том, что они могут видеть все слова на странице, они считают, что, если они не проговаривают слова, они не будут их понимать.

Причина, что многие используют прежде всего слухо¬ вую стратегию для чтения, состоит в том, что они сначала изучают разговорную речь. Как ранее говорил Тодд, можно указать на что-то, например, на ящик с крупами, и произ¬ нести его название одновременно, чтобы ребенок был спо¬ собен ассоциировать зрительный образ или ощущение с его уникальным набором звуков. Часто ребенку до двух или трех лет не показывают письменные репрезентации языка как формы коммуникации. Но это не означает, что

письменный язык обязательно требует преобразования в разговорную речь для понимания.

Как мы выяснили в предыдущем разделе, так же просто получить значение от визуальной репрезентации слова, как и от слуховой формы. Письменные слова могут быть прямо связаны с переживанием точно таким же образом, как и устные слова. Необязательно ассоциировать письменные слова только с их устными дубликатами. Но пока люди учатся узнавать письменные выражения слов, для них часто проще получить значения этих письменных слов из устной формы. Именно поэтому они чувствуют потребность говорить слова. Поскольку большинство людей учит словарь родного языка на слух, устные формы слов более знакомы.

Научившись читать, вы начинаете сталкиваться с множеством слов, которые узнаете сначала в письменной форме. Необязательно озвучивать эти слова, чтобы понимать их значение, если вы никогда даже не слышали их прежде. На самом деле преобразование письменных слов в устные слова иногда излишне по разным причинам. Если можно уже видеть слово, зачем еще произносить его? Повторяю, я полагаю, что это происходит оттого, что люди считают, что, если они не распознают слово визуально, они, возможно, смогут распознать его на слух. Другая причина в том, что поскольку сначала изучается слуховая репрезентация слова, часто есть более глубокие и богатые ассоциации, прилагаемые к устной форме слова. Эти ассоциации могут далее усиливаться и обогащаться с прибавлением невербальных качеств, например, звукового тона и акцента. Таким образом, люди (и особенно ориентируемые на слух) могут иметь более полные ассоциации с устной формой слова, чем с его зрительной формой.

У тех, кто изучает второй язык способом, которым меня учили, зачастую есть противоположная проблема. Когда я учил французский в средней школе, все выполнялось по книге. Мой учитель не был носителем языка и побывал во Франции лишь однажды пару недель. В результате, я могу хорошо читать по-французски, но если кто-то говорит на нем со мной, понять бывает очень трудно. Я понимаю лучше, если мне слова записывают. Забавный парадокс нашей образовательной системы. Ученики в Соединенных Штатах зачастую больше страдают от письменного английско-

го, чем от устного, а с иностранным наоборот - легче им дается письменный, а труднее — устный.

Т.Э.: Когда я учился читать в начальной школе, учитель читал вслух, и мы все читали вслух с учителем, или один из нас читал вслух, а затем учитель исправлял его произношение. Затем учитель говорил: «Хорошо, теперь каждый читает про себя». И если вслушаться, то можно было услышать дружное бормотание многих — многие дети читали про себя вслух.

Комичность ситуации состоит в том, что и теперь немало тех, кто читает про себя уже во взрослом состоянии вслух, поскольку такую стратегию использовали в детстве, когда учились читать. В результате они не могут читать быстрее, чем когда учились в третьем классе.

Р.Д.: На самом деле любой, которому нужно прочесть что-то быстро, но он использует стратегию проговаривания слов, знает, что это замедляет его скорость. Гораздо медленнее проговорить каждое слово, чем посмотреть на целый абзац и знать его содержание.

Одна из причин, почему дети могут читать компьютерные тексты так быстро, заключается в том, что их не учат проговаривать эти тексты вслух. Они просто видят их. Я знаю успешного программиста компьютерных игр, у которого были проблемы с обучением, в частности, со спеллингом, но он может взглянуть на огромный компьютерный код, пробегающий по экрану, и тут же найти ошибку. Этот человек не мог найти ошибки в спеллинге, но немедленно реагирует на ошибки в программе, поскольку в машинном языке у него совсем другая стратегия, чем в языке человеческом. Он не пытался озвучивать машинный язык так, как это было при изучении английского языка.

Люди со стратегией озвучивания кажутся заторможенными, потому что, читая, они проговаривают все слова. Они уверены, что чтение обязательно включает необходимость преобразовывать письменное слово в устное, чтобы понять смысл, иными словами, письменное слово означает устное слово, просто из звука можно получить значение глубже. Я когда-то работал с маленькой девочкой, у которой были трудности со чтением. Мы работали, она пыталась читать какую-то книжку и постоянно натыкалась на очень трудное слово «fragile»(хрупкий). Каждый раз, когда она подходила к этому слову, слышалось «fray-jile», «frag-

gle»: «fray — gily»: «frag-illy» и так далее. Человечек она была невероятно творческий в том, сколько различных спосо¬бов произношения слова она могла придумать. Наконец я сказал ей: «Послушай, не говори мне, как звучит это слово, скажи только, что оно означает». И она сказала: «О, ну я думаю, что это означает хрупкий». (Смех.)

Дело в том, что ей не было необходимо превращать сло¬во в звуки, чтобы понять его. Очевидно, этой маленькой девочке не нужно было знать, как преобразовывать пись¬менные буквы в правильные звуки, чтобы знать значение слова. Она могла неправильно произносить его и все равно получала значение. Она боролась между двумя стратегия¬ми чтения — стратегией озвучивания и стратегией зритель¬ного распознавания.

Ее научили, что значение языка в звуке слов. Но значе¬ние слова «хрупкий» — это вовсе не то, как слово произно¬сится. Звучание слова «хрупкий» это название понятия — вербальная корреляция. Значение слова имеет отношение к глубинной структуре, связанной с чувствами, образами или шумами, которые ассоциируются со словом. Как гово¬рил Грегори Бэйтсон: «Название — это не называемая вещь».

В самом деле, Бэйтсон процитировал одно исследова¬ние, которое имеет интересное применение для чтения. Было обнаружено, что пропуск букв часто облегчает чте¬ние для людей, у которых с чтением проблемы. К примеру, Сью, что это за слово? (Роберт записывает « h_p_y») Про¬сто предположите, что это за слово.

Сью: Happy (счастливый).

Р.Д.: Правильно. А как с этим? (Роберт записывает «Te_ch_r.».)

Сью: Teacher (учитель)?

Р.Д.: Верно. И вам не надо было их озвучивать, чтобы знать, что это. На самом деле я это обнаружил, когда рабо¬тал с девочкой, у которой были проблемы со словом «хруп¬кий», — если я брал ее книгу и вымарывал некоторые бук¬вы так, что она не могла их озвучить, она не особенно му¬чилась с произношением. Она просто смотрела на слова и догадывалась по зрительному восприятию и читала намно¬го быстрее и эффективнее. Займись она каждым индиви¬дуальным звуком, и ей никогда бы не справиться с этой задачей.

Люди, читающие быстро, не проговаривают слова, которые читают. Люди, читающие быстро, не должны проговаривать себе каждое слово, чтобы понять его. Они могут смотреть на слово и автоматически получать его значение. Вы, возможно, сталкивались с этим непосредственно, и даже те из вас, кто является неисправимым «озвучивателем», если вы когда-либо читали русские романы. Вы знаете, что не следует называть полное имя героя произведения, чтобы знать, кто это. Если имя — «Nicholaievitch» (Николаевич) или что-то вроде этого, вместо того чтобы сидеть и пыхтеть над выговором чужого слова, можно просто обозначить его « это — N...».

Т.Э.: Тот самый который с « ...цкий» или «...вич».

Р.Д.: Помню, как мой отец рассказывал, как он мальчишкой с удовольствием читал «Три мушкетера». Когда он поступил в колледж, у него был курс литературы, где среди прочего обсуждались и «Три мушкетера». Чаще всего звучало имя «Д'Артаньяна». Сначала он не понял, о ком это говорят. Когда учитель наконец записал имя «D'Artagnan» на доске, он понял, кто это был. Он никогда не слышал этого имени прежде, он всегда просто знал этого героя по первой букве «D» и что-то там еще. Он видел слово, и у него был образ героя, но не было сопутствующего имени звучания, поскольку ребенком ему было трудно его выговорить.

Мы полагаем, что важно осознать, что понимание отлично от произношения. Можно постигать что-то без того, чтобы знать, как это произносится. Можно также называть вещи без понимания того, что говорится. Вы, вероятно, все видели детей, которые могут озвучить все слова на странице, но и понятия не имеют, что это все значит!

Т.Э.: Если спросить, что же было написано на странице, они попытаются перечислить все слова, которые там были написаны.

Вместо собственной репрезентации происходящего в сюжете они стараются буквально повторить каждое слово на странице. Я знаю людей, которые могут сообщить, что находится на такой-то странице в такой-то книге, но, о чем книга, сказать не могут. Они не могут сказать, что там происходит, но вот что на 6-й странице параграфа 4 есть такие-то слова, так это запросто. Но если спросить: «Что

происходит на 6-й странице», — они ответят: «Я не знаю, но слова там такие-то».

Р.Д.; Пример для иллюстрация различий между этими двумя стратегиями для понимания. Я как-то подслушал спор двоих о сказанном мной в классе. Я что-то такое сказал о «создании новых нервных связей в вашем мозгу». Обсуждая мою лекцию, один из них упомянул мой комментарий «туннелирования от одного переживания к другому». Другой индивид сказал: «О чем вы говорите? Роберт ничего не говорил о «туннелировании». Разве вы не слушали?» И они сильно поспорили о сказанном мной. Безусловно, один из них комментировал посредством зрительного воображения, и лучшее наглядное изображение, которое он мог вообразить в отношении моего комментария по «созданию новых нервных связей в вашем мозгу», был туннель. Именно это означали мои слова для этого индивида. Для другого индивида значение было более тесно связано с фактическим набором слов, которые я использовал.

Это усиливает некоторые важные проблемы в отношении тестирования понимания. Который из этих людей «понял» мои слова лучше: тот, кто мог помнить точно, что я сказал, или тот, у кого собственное представление о моем комментарии?

Стратегии скорочтения

Р.Д.: Ясно, что «чтение» означает гораздо больше, чем просто взять буквы и произвести из них звуки. Я когда-то моделировал человека, который мог прочесть до 10 000 слов в минуту. Чтобы читать с такой скоростью, он перво-наперво погружал себя в особое физиологическое состояние. Он держал книгу минутку, затем клал обратно и начинал разминаться. Затем он снова брал книгу, вертел ее в руках и старался почувствовать, насколько она большая. В скорости его ограничивало лишь то, насколько быстро он мог переворачивать страницы. Он чувствовал книгу, когда смотрел на нее. При этом он задавал себе вопросы: «О чем эта книга?», «Что я уже знаю о содержании?», «Что я хочу знать о содержании?», «Что я хочу вынести из чтения этой книги?»

Вначале ему нужно было обдумать эти вопросы, потому что, как только он начинал чтение, времени на раздумья у него не было. Подумав над вопросами, он снова клал кни-

гу, после этого он был уже готов. У него менялись дыхание, мышечное напряжение. Он напоминал атлета, готовящегося пробежать 100-метровку. Наконец, когда он был готов, он на самом деле прыгал к книге, хватал ее, усаживался, открывал и начинал быстро переворачивать страницы. (Просто поместите себя в такое состояние и попробуйте читать медленно.)

Он утверждал, что, читая, он не осознавал слов на страницах, просто видел образы. Образ мог быть более сложным, большим или маленьким, или мог представлять собой последовательность, как в комиксах. К примеру, если он читал описание какого-нибудь героя, он видел бы лицо. Продвигаясь по описанию, лицо обретало больше черт. Затем персонаж обретал движение. Это все было очень зрительно. У него не было времени, чтобы проговаривать про себя слова на той же скорости; невозможно говорить так быстро.

В самом деле, когда я наблюдал за его глазами, я мог видеть, что взгляд его не шел по странице слева направо. Он двигался зигзагом по странице сверху справа вниз влево, полностью нарушая типичную траекторию взгляда при чтении. Таким образом, чтобы читать, ему нужно было видеть весь абзац целиком.

Многие полагают, что можно видеть лишь одно слово за раз. Но наше зрение способно одновременно различать многое. К примеру, можно смотреть на толпу и видеть сразу несколько лиц.

Кроме того, наше подсознание, знаем ли мы это или нет, производит куда больше операций, чем мы себе представляем. Есть интересный рассказ о Мильтоне Эриксоне, психиатре и гипнотерапевте, которого первым моделировали на заре развития НЛП. Когда Эриксон учился в военно-медицинской школе, у него были занятия по статистике, необходимые для получения диплома. Он ничего не знал о статистике, да и времени на такое занятие терять было жалко. Поэтому он решил не ходить на лекции, а экзамен сдать «на ура». Он весь семестр не притрагивался к материалам, но за неделю до экзамена каждую ночь штудировал учебник, заглядывая на каждую страницу. Затем он убрал учебник с глаз долой. Каждую ночь он просто переворачивал все страницы текста, проглядывая их. Он проделывал это каждую ночь всю неделю. Когда подошел день

экзамена, он вышел и просто сдал. Ни на минуту не задумавшись, что же это он делает.

Я к тому, что мы многое умеем, но мы не знаем, что умеем. К примеру, никто не знает, как мы собираем слова, чтобы составить предложение при разговоре. Даже лингвисты, изучающие язык многие годы, не могут описать все правила или показать, как носители языка собирают слова в предложение. Есть многое, что мы знаем и делаем подсознательно, но что само по себе замечательно. Думаю, что очень важная часть скорочтения состоит в понимании, сколько же мы всего умеем, и в подсознательном осуществлении задачи, например, по наблюдению более одного слова одновременно.

В самом деле, есть некоторые детали, которые видятся лучше, если не смотреть на них прямо. К примеру, проще увидеть движения груди при дыхании, если смотреть периферийным, а не направленным зрением. Есть отношения между вещами, которые невозможно увидеть, сфокусировавшись на одном каком-либо объекте.

Кейт: Я хотела бы знать, где находится большая часть деталей. Несомненно, я могу видеть движения дыхания, в то время как я смотрю на кого-то, но есть другие вещи, которые я не вижу, хотя они могут быть более важны.

Т.Э.: Чтобы знать, важно ли это или нет, следует сначала ответить на вопрос: «Для чего я начал с этого?», «Что является моей целью?» К примеру, когда я покупаю новое программное обеспечение или новый компьютер, я открываю руководство, просто просматриваю и иду к компьютеру. Если я где-то застряну, я знаю, где такая проблема описана в руководстве. Я не хочу первоначально концентрировать внимание на подробностях, которые мне могут не понадобиться.

Р.Д.: Именно поэтому тот скоростной читатель, которого я моделировал, задавал себе все те вопросы.

Т.Э.: Это помогало ему отсортировывать детали, которые были наиболее уместны. Это не к тому, что просто открыл книгу и начинал: «Какое первое слово, какое второе слово и т.д». Цель направляет действие. Если нет никакой цели в чтении книги, то независимо от того, что вы получили от чтения, результат будет случайным.

Р.Д.: Помните то, что мы говорили о ТОТВ. Эффективная стратегия включает фиксированную цель и переменные способы осуществления. С чтением абсолютно то же самое.

Т.Э.: Отношение различных деталей зависит от того, чем является ваша фиксированная цель. Чтение — это не цель, это — часть действия. Чтение — это производимая вами «операция». Вопрос: «Для чего вы читаете?»

Р.Д.: Позвольте мне дать аналогию. В кинофильме или телевизионном шоу кинокамера не фокусируется на каждой детали каждого индивида, участвующего в такой-то сцене. В самом деле, чтобы выделить чувство или посыл, которые пытается передавать кинофильм, можно выделить некоторые подробности. Что-то дать крупным планом, на чем-то остановить камеру. Я пользуюсь той же методикой, что и киношники.

К примеру, несколько лет назад у моей матери повторно появились симптомы рака груди. Я хотел выяснить все что можно о раке, чтобы суметь помочь ей, так что я выписал много книг по этому предмету. Некоторые места в книгах я просто пробегал взглядом, на других я задерживался подольше, мне было важно в них разобраться. Было много ненужного в некоторых книгах.

Кейт: Но как вы знаете, что не упустили нечто важное в тех местах, которые пропускали?

Р.Д.: Я полагаю, тот факт, что она все еще жива, хороший показатель, что ничего существенного я не упустил. В конечном счете, однако, я не знаю; я не могу гарантировать, что не буду пропускать важные детали, даже если буду читать по одному слову вслух. В этом нужно положиться на подсознание. Вы когда-нибудь читали книгу или смотрели кинофильм и понимали позже, что получили гораздо больше, чем первоначально считали? Возможно, кто-то задавал вам вопрос о книге или фильме, и вы ответили намного более подробно, чем сами ожидали. Как это происходит? Информация должна где-то быть. «Важность» часто имеет отношение к тому, как информация связана с другой информацией и референтными переживаниями.

Т.Э.: Между прочим, я хочу, чтобы вы все поняли, что мы говорим сейчас больше о представлениях, чем о стратегии. Беспокойство Кейт — отражение ее представлений о чтении. Она спрашивает, правда ли «возможно» быстро читать и не пропускать важные вещи.

Р.Д.: Стратегии чтения основаны на представлении о том, что мозг может делать и как разум работает. Если Кейт ве-

рит, что для нее невозможно получить все важные детали при быстром чтении, то она вряд ли обретет стратегии для чтения, отличающиеся от тех, которыми она уже пользуется. Если Кейт считает, что важна каждая подробность, но все детали знать невозможно, если не проговаривать каждое слово, то ей трудно будет перейти на более зрительно ориентируемую стратегию.

У меня есть несколько другой набор представлений о чтении. Я начинаю с убеждения, что я могу читать быстро и все же получать большую часть деталей.

Помню несколько раз на экзаменах по чтению в средней школе я смотрел на название раздела или параграфа, а затем обращался к концу и сдавал экзамен, вообще не читая материал. Я мог уже осмыслить до 70%, основываясь на том, что я уже знал о содержании, и потому что знал, как сдавать комплексные экзамены. Комплексные экзамены часто придерживаются некоторых правил, и если вы знаете правила, вам и материал учить не надо. Можно вычислить ответы из того, как построен экзамен.

Когда я читаю книгу более медленно, это не потому, что мне трудно преобразовывать буквы в звуки. Это потому, что я подключаю понятия или переживания к целой куче других вещей. Скажем, я работаю с каким-то ребенком с особой неспособностью к обучению. Если я читаю что-то, что может соответствовать моей работе с тем ребенком, я мог бы прекратить чтение в какой-то момент, а потом задуматься о том, как мне воспользоваться идеями из книжки. Но такой процесс создания связей не имеет никакого отношения к механике чтения. Он имеет отношение к моей стратегии применения прочитанного. Он даже не относится к осмыслению частных формулировок или идей. В этом случае моя скорость ограничивается не тем, сколько там деталей, а скорее тем, что я делаю с этими деталями.

Чтение и ТОТВ

Р.Д.: Вот почему важно обдумать свою цель в чтении. Цель состоит в том, чтобы суметь ответить на вопросы комплексных экзаменов? Цель состоит в том, чтобы суметь помочь кому-то решить специфическую проблему? Цель состоит в том, чтобы научить кого-то? Цель состоит в том, чтобы ответить на вопросы о материале так, как ответил бы на них

ваш учитель? Цель, чтобы просто получить определенное удовольствие?

Некоторые читают, чтобы найти что-то новое. Это имеет отношение к выяснению чего-то, что вы еще не знаете. Вы не хотите подтвердить то, что уже знаете, а хотите искать новое.

Кейт: Но если я представляю, что я прочла, я тогда не думаю, читала ли я книгу.

Т.Э.: Нет сомнения, что вы представляете. Но это все еще представление. Наш вопрос: «Что доказывает, что вы знаете, что уже читали?»

Р.Д.: Такое доказательство во многом определяет вашу стратегию чтения. К примеру, вы используете такое же доказательство, когда читаете историческую книгу, как и когда читаете роман? Иногда я читаю книгу просто, чтобы расширить кругозор; полупить какую-то общую идею о происходящем. Иногда я читаю книгу, чтобы самому что-то сделать. И это совершенно отлично от того, если я читаю книгу, чтобы доставить удовольствие моему учителю. И еще я читаю анекдоты в «Ридерз Дайджест*. Я просто хочу иметь другое ощущение, чем то, когда я читаю. Мне не нужно даже запоминать их. Я просто хочу получить новое ощущение. Но если я читаю с целью передать анекдот кому-то другому, то мне нужно задействовать больше моей нервной системы.

ТЭ: Если вы только что купили компьютерное оборудование или какое-то программное обеспечение и хотите воспользоваться им, вы будете использовать другое доказательство для осмысления, чем то, которым пользуетесь при чтении биографии. Программное обеспечение, купленное мной, сопровождалось четырьмя толстыми инструкциями по эксплуатации. Четыре больших учебника для одной малюсенькой программы.

Но, поскольку я хотел использовать эту программу, я прочел все четыре инструкции на гиперскорости. Мне хотелось воспользоваться этой программой сразу же. Мне не нужно было помнить все слова и передавать кому-то, что было в тех инструкциях. Мне нужно было скорее получить программу, чтобы сделать то, что мне нужно.

В самих инструкциях говорится, что можно пробежать те места, которые вам уже известны; и запустить поскорее

программу. Они советуют начать испытывать программу и выяснить то, что вы не знаете. Если вы быстро пробежали инструкцию, вы будете знать, где искать ответы.

Р.Д.: Иными словами, это интерактивная книга, которая говорит: «Вам не нужно понимать то, о чем здесь говорится, пока вы не получите опыт, наделяющий слова значением».

Т.Э.: Я работаю с упомянутым программным обеспечением вот уже 2 месяца. Я все еще не знаю все детали в этих инструкциях. Я еще не до всего в них добрался. Независимо от того, как много или как медленно я читал инструкции, я все равно не узнал бы больше. В случае с этими инструкциями доказательство для «понимания» касается способности использовать то, что вы читаете, не стараясь запомнить слова.

Р.Д.: Детали «понимания» в этом случае имеют отношение к тому, на самом ли деле у вас есть референтные переживания, которые придают словам значение.

Т.Э.: К примеру, если инструкция гласит: «Потяните ручку влево так, чтобы вызвать дугу X». Моя начальная реакция: «А?» Чтобы понять смысл этого описания, мне нужно поместить что-то на экран компьютера, попробовать что-то сделать и посмотреть, что получится. Затем я могу возвратиться к книгам и осмыслить то, о чем там написано. После какого-то действия у меня есть референтное переживание. Даже если я не делал точно то, о чем говорила инструкция, я по крайней мере имею что-то, с чем возвратиться к книгам и понять: «Так вот, что они имели в виду».

К сожалению, большинство книг, которые вам дают читать в школе, не связаны с тем, что можно в реальности сделать. Это просто книги, полные информации, например, дат сражений и кто там в них участвовал. Вот куда направляется творчество школьников. Если бы вы сами выбирали себе книгу и можно было бы сделать этот материал более реальным или уместным, то и мотивации для чтения было бы больше.

Р.Д.: К примеру, почему дети, не умеющие ни читать как следует, ни решать, так быстро учатся программировать компьютеры (что требует и чтения, и математики)?

Т.Э.: Потому что они сами могут что-то сделать.

Р.Д.: Чтение и математика, необходимые для написания программы, напрямую связаны с поставленной целью. Это интерактивно.

Т.Э.: Они получают немедленную обратную связь. Они могут начать оперировать и, если застревают где-то, знают, где посмотреть об этом в инструкции.

Р.Д.: Если нет референтных переживаний, вы не будете способны понять; независимо от того, сколько раз вы читали книгу или как медленно или быстро читали. Слова — это просто поверхностная структура. Референтные переживания — глубинная структура. Я мог бы прочесть каждое слово в книжке на немецком, но так ни одного не понял бы, если у меня нет эмпирической глубинной структуры, приложенной к этим словам.

Наверное, у нас у всех было такое — читаешь книгу, а года через два перечитываешь и выносишь из нее что-то совсем иное. Понимание не просто основано на запоминании подробностей. Детали ничего не значат для вас, если вы не связываете их со специфическими образами и переживаниями. Скажем, я собираюсь в Рим и читаю книгу о Риме прежде, чем туда поехать, После возвращения оттуда я могу вновь обратиться к тому же материалу, который я раньше читал, но теперь он в 100 раз более значимый для меня. Это не имеет никакого отношения к деталям, с которыми я познакомился при чтении. Скорее это имеет отношение к богатству глубинных структур, которые я присоединил к тем словам.

Я могу многое рассказать о нейролингвистическом программировании, но уверен, что никто этого не поймет, сколько бы подробностей я не дал, пока у оппонента не будет подходящих референтных переживаний этого. Тодд и я могли бы говорить о всех тонкостях трансдеривационной морфологии в подробностях, но если у вас нет референтных переживаний, для вас это ничто.

Т.Э.: Однако если мы дадим вам какие-то сведения и снабдим некоторым референтным переживанием по трансдеривационной морфологии, то когда мы начнем говорить о ней, вы воспользуетесь своими референтными переживаниями, чтобы понять (как это было с Кристофером ранее). Что происходит с людьми, когда они заходят в класс физики или класс истории? — у них нет прошлых личных референтных переживаний, касающихся содержания предмета.

Они садятся, и стараются, и зубрят что-то, но у них нет переживаний, чтобы связать с ними понимание предмета.

Р.Д.: Согласно модели ТОТВ, эффективность стратегии — это функция вашей цели, вашего доказательства и различных действий, которые можно мобилизовать, чтобы достичь результата. Наличие различных целей и доказательств требует, чтобы мы имели множественные способы чтения. К примеру, когда я читал задания, полученные от разных учителей, я должен был читать их голосом соответствующего учителя. Если бы я использовал мой собственный голос при чтении заданного на дом, я получил бы многое, но это не имело бы никакого отношения к тому, что от этого материала получал сам учитель. Я мог бы добавить что-то экономическое к тому, что говорил Эйнштейн о физике, но учителю могло быть не до того, что интересовало меня. Таким образом, если я хотел сдать экзамен такдму-то человеку, мне нужно было учить так, как говорил мне этот человек. Это помогало мне узнать то, чему учитель придавал больше значения. Некоторые детали не были бы важны в прочитанном голосом учителя.

Вот почему мы говорим, что нет единого способа чтения. Процесс чтения столь же различен и индивидуален, как и сами читающие. Стратегия, которую вы хотите использовать, и ваш выбор связаны с тем, какова ваша цель в чтении определенного материала.

К примеру, я часто читаю журналы с конца, начинаю с последней обложки и иду к началу. Если мне встречается что-то интересное, тогда мне хочется посмотреть, что было до этого места. Тогда я больше готов к этому, чем если бы читал сначала.

Т.Э.: Кроме того, все интересное в журналах всегда в конце. Все статьи начинаются на первых страницах, а заканчиваются где-то на странице, скажем, 88.

Р.Д.: Если вы читаете публикации, например, в «Уолл Стрит Джорнал», каждый день, вы понимаете, что у них есть стандартные способы репрезентации материала. Они делают это одинаково каждый раз, значит, вы знаете, где смотреть, чтобы найти заключение, где смотреть, чтобы получить основные факты, и т.д. Это экономит много времени.

Т.Э.: Если вы сначала читаете оглавление, а потом саму книгу, вы удивляетесь, сколько вы уже знаете о предмете

книги. Хорошая вещь — оглавление. Я могу прочесть оглавление, и уже знаю всю схему книги. Я знаю, что когда ожидать.

Р.Д.: Помните, мы говорили, что ваша способность эффективно учиться - это также функция состояния, в котором мы находимся. Вспомним о том чемпионе по чтению, которого я моделировал. Если я учусь хорошо из-за возбужденного состояния любопытства и у меня есть стратегия для чтения, удерживающая меня в напряженном состоянии, как по-другому я могу учиться?

Т.Э.: Ваше начальное состояние оказывает важное влияние на чтение и понимание. Очень часто, когда хочется прочесть что-то, что, как считается, «нужно» знать, садишься и думаешь: «Хорошо, достал книгу, есть на чем писать, и я готов делать пометки. Теперь-то я наверняка это узнаю». Состояние встревоженное. Дыхание неглубокое, глаза уставлены в книгу. Это состояние не способствует чтению и пониманию. А вот беря с собой в постель роман, мы думаем: «Ну и дела, а мне это нужно?» Но при этом книжка держится в руках высоко, там, где создается ментальный образ при чтении.

Интересно, что многие с легкостью запоминают, что в романе, когда ложатся и читают лежа, но когда они садятся за стол, чтобы читать более серьезный материал, запомнить его можно лишь с трудом. Они помнят все в романе: какого цвета была подвеска, был ли на ней лик и все подробности. Я не думаю, что это просто функция содержания. Думаю, что это — функция состояния, в котором человек находится при чтении.

Р.Д.: Важная часть быстрого и эффективного чтения связана с вашим состоянием, стратегией чтения и представлениями в поддержку целей прочтения специфического материала, который вы изучаете. Таким образом, важно иметь по крайней мере несколько различных стратегий чтения, чтобы принять во внимание различные ситуации, состояния и цели.

В НЛП мы говорим, что один выбор - это вовсе не выбор. Два выбора — дилемма. Следует иметь по крайней мере три выбора, прежде чем можно на самом деле «выбирать». Таким образом, это — контекст, в котором мы хотим, чтобы вы начали думать о чтении. Это не просто одна «вещь». Нет единственно верного способа читать, как нет единст-

венно верного способа для спеллинга или чего-то другого. Поскольку есть различные цели и обстоятельства, влияющие на чтение, важно иметь множественные стратегии.

Что происходит с основной массой людей — у них не более одного выбора стратегий чтения. Они заканчивают читать что-то и говорят: «Я не понял». Они перечитывают заново, снова используя ту же самую стратегию, и говорят: «Я все еще не понял». Это похоже на тот пример с американцем в африканской деревушке, требующим мартини, все больше повышая голос.

Т.Э.: Именно так поступают порой учителя. Если ученики не понимают чего-то с первого раза, учитель просто повторяет громче. Или заставляет остаться после уроков и переписать это 50 раз.

Р.Д.: Намеренно или нет, но посыл таков: «Обучение — это скорее жесткость, чем гибкость». Один из основных принципов НЛП таков, что если то, что вы делаете, не работает, делайте по-другому. Что-то другое лучше, чем то, что вы уже знаете, что оно не сработает, хоть вы для этого на голову станьте. Если вы уже доказали себе, что это не будет работать, зачем продолжать делать то же самое?

Безусловно, не всегда просто изменить свою стратегию чтения. Если новая стратегия отличается от того, что вы уже делаете, она будет казаться трудной и неудобной. Я знаю людей, которые ходили на курсы по скорочтению, добились увеличения скорости чтения, а читают все равно по старинке. Они говорят: «Я могу, но это требует так много усилий и настолько отличается от того, что я обычно делаю, что это как-то неестественно». Это как скрещивать руки не так, как вы обычно это делаете. Если что-то незнакомо, вы не любите это, даже если это эффективно.

Подход динамического обучения к ускоренному чтению[1] основан на том, что в НЛП называется «определением и наведением». Начинать надо с естественной стратегии чтения индивида, а затем незаметно расширять ее с приращением. Мы начинаем там, где индивид хочет начать, с того, что для него естественно, а затем ведем к чему-то новому

[1] Обратите внимание: стратегия ускоренного чтения в динамическом обучении отличается от фоточтения, техники скоростного чтения, также основанной на принципах НЛП. Информация о фоточтении может быть получена через Корпорацию учебных стратегий в Уэзата, штат Миннесота.

Ускоренное чтение

Калибровка естественной скорости чтения

Р.Д.: Наши упражнения для ускоренного чтения в динамическом обучении включают работу с партнером. Первый этап — это определение своей текущей естественной скорости чтения. Чтобы найти свою начальную скорость чтения, пройдите следующие этапы со своим партнером:

1. Прочтите несколько абзацев письменного материала на скорости, которая кажется наиболее естественной и удобной для вас. Пусть партнер по часам определит начало.

2. Когда вы закончите, сообщаете партнеру, чтобы он остановил секундомер. Запишите количество секунд, котброе потребовалось, чтобы прочесть материал. Посчитайте количество слов, которые вы прочли. (Можно посчитать количество слов в строке, посчитать количество строк и умножить количество строк на количество слов в строке.)

3. Определите свою скорость чтения, поделив количество прочитанных слов на количество секунд, потребовавшихся, чтобы прочесть их, а затем умножьте на 60.
   Скорость чтения = (количество слов / количество секунд) x 60.

Другая стратегия состоит в том, чтобы читать в течение 30 секунд, выяснить, сколько слов вы прочли в течение этого времени, а затем удвоить это. Это покажет, сколько слов в минуту вы прочитываете.

Средняя скорость чтения взрослого человека приблизительно 275 слов в минуту. На наших семинарах по динамическому обучению большая часть читает без напряжения в пределах от 200 до 275 слов в минуту. Несколько человек способны прочесть более 500 слов.

Пусть партнер проверит ваше понимание повествования, задав вам по тексту пять вопросов. Отметьте точность своих ответов. Иными словами, если бы я был партнером Тодда, он показал бы мне, какой материал он читал. Я бы перечитал этот материал, задал 5 вопросов по тексту и отметил бы, на сколько из этих вопросов он мог ответить.

Расширение поля зрения для охвата групп слов

Р.Д.: Чтобы начать ускорять свою скорость чтения, важно иметь в виду, что зрение мгновенно и что возможно узнать слова и вывести их значение без необходимости проговаривать про себя. Следует также помнить, что нервная система способна к регистрации намного большего, чем умещается в сознательном понимании.

Первым шагом к ускорению своей скорости чтения будет расширение периферического зрения. Для этого остановите взгляд на некотором месте и посмотрите, сколько слов вы можете увидеть с обеих сторон от этого места без смещения взгляда. К примеру, рассмотрим следующую группу слов. Установите глаза на в середине «Х» и заметьте, сможете ли видеть слова с обеих сторон от Х по мере их разведения.

Синий	Х	Мяч
Красный	Х	Автомобиль
Зеленое	Х	Море
Коричневая	Х	Лошадь

Я написал компьютерные программы, которые делают это со словами, комбинированными случайным образом, чтобы нельзя было предвидеть, какие будут слова. Другое преимущество компьютерной программы состоит в том, что она может высвечивать слова достаточно быстро, чтобы было невозможно озвучить их. Следует полностью положиться на распознавание зрительных образов.

Что-то подобное можно сделать с картами. Слова могут быть написаны на карточках, которые могут затем разводиться все дальше и дальше врозь. К примеру, можно попросить своего партнера стать к вам лицом на расстоянии руки и сфокусироваться на вашем носу. Вы затем держите карточку в каждой руке по обе стороны от своего лица. Можно помочь своему партнеру развить периферическое зрение, разводя карточки все дальше и дальше.

Чтобы начать комбинировать расширение периферии ческого зрения с «пониманием», можно на каждой карточке записать числа от одного до десяти. Вместо называния чисел на карточках пусть партнер назовет сумму из чисел на двух карточках. Разновидностью этого может стать игра,

где на каждой руке вы поднимаете или зажимаете какое-то количество пальцев. Ваш партнер должен сообщить сумму из двух чисел, сохраняя взгляд сфокусированным на вашем носу.

Давайте мы это коротко продемонстрируем с Нэнси. Нэнси, подойдите и станьте ко мне лицом на расстоянии вытянутой руки. Сфокусируйте взгляд на моем носу. Я покажу несколько пальцев на каждой руке, а Нэнси сообщит мне сумму из этих двух чисел, не смещая взгляда. (Роберт держит три пальца на левой руке и два на правой.)

Нэнси: Пять?

Р.Д.: Верно. Хорошо. Давайте попробуем снова. На сей раз я буду держать руки несколько шире. (Роберт держит по одному пальцу на каждой руке.)

Нэнси: Два.

Р.Д.: Хорошо. Я буду держать руки еще шире. (Роберт держит по два пальца на каждой руке.)

Нэнси: Три? (Роберт несколько сводит руки). Ох, четыре.

Р.Д.: Правильно. Так. Дело в том, что Нэнси может видеть и синтезировать два ввода зрительной информации вместе без необходимости смотреть на один, а затем на другой. Она может видеть оба из них и знать ответ. Эффективное чтение включает тот же самый процесс. Вы видите несколько различных слов и вы знаете значение для всей группы слов. Сумма из этих двух чисел — синтез количеств, которые они представляют. Значение предложения — синтез переживаний, представленных словами.

Кстати, вы могли бы выполнить другую разновидность этого упражнения, используя цвета вместо чисел. Например, можно записать названия цветов, например, желтого, синего, красного и т. д. на карточках.

Вы затем держите две из них, а ваш партнер должен сообщать, какова комбинация из этих двух цветов. Это — другая метафора для чтения.

К примеру, я могу инструктировать Нэнси посмотреть на мой нос еще раз. (Роберт держит две карточки со словами «красный» и «желтый» на них.) Какой будет комбинация? Просто предположение.

Нэнси: Ну, оранжевый.

Р.Д.: Хорошо. Новая попытка. Смотрите на мой нос. (Роберт держит две карточки со словами «синий» и «красный» на них). Просто предположение.

Нэнси: Пурпурный?

Р.Д.: Правильно. Слова были «красный» и «синий»; это дает пурпурный.

Как можно увидеть, цель этого упражнения не в том, чтобы осознанно повторить то, что было на карточках, но дать ответ, который является комбинацией.

Между прочим, Нэнси видела названия чисел и цветов, которые были разнесены на несколько футов врозь, это намного шире, чем слова на книжной странице. Таким образом, она справилась великолепно. Спасибо, Нэнси. (Аплодисменты.)

Найдите партнера и попрактикуйтесь в этом упражнении самостоятельно.

Выбор подходящей модели считывания

Р.Д.: В дополнение к периферическому зрению есть другие аспекты физического зрения, которые могут воздействовать на способность читать. К примеру, ваши глаза в известном смысле функционируют как естественные бифокальные линзы. На самом ли деле вы носите очки, покажет следующий эксперимент. Сначала снимите очки, если вы носите их. Держите эту книгу ниже уровня глаз и отодвигайте ее до тех пор, пока не потеряете четкое изображение. (Если у вас очень хорошее зрение, можете попросить партнера подержать книгу, и пусть он отходит, пока вы не потеряете фокус.) Затем, сохраняя книгу на том же расстоянии, поднимите ее до уровня выше ваших глаз. Сколько из тех, кому обычно нужны очки, видят лучше, если вы держите книгу наверху?

Согласно понятию НЛП о «ключах доступа», поднятие взгляда стимулирует контакт со зрительной репрезентативной системой. Многие знают, что естественно проще видеть печатный шрифт, когда книга поднята на уровень глаз или выше. Они также находят, что, естественно, проще читать, когда книга немного выше.

Есть интересное исследование, выполненное в Университете Северной Флориды, в котором студентов делили на две группы и просили их читать. Одна группа инструктиро-

валась держать книги ниже уровня глаз, а вторая группа инструктировалась держать книги выше уровня глаз. И скорость, и понимание группы, которая держала книги выше уровня глаз, были выше на 25%.

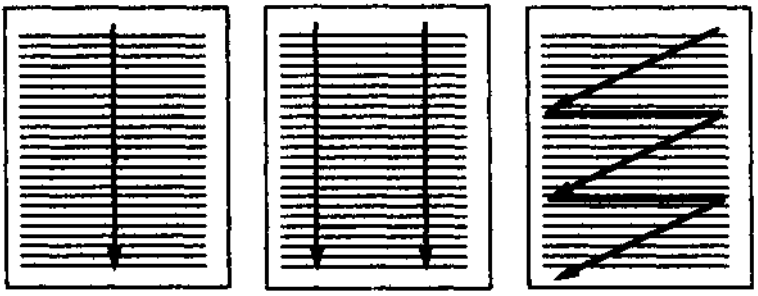
В любом случае важно обратить внимание, что есть места, где можно держать книгу так, что это усилит способность видеть печатный шрифт, это не обязательно должно быть выше уровня глаз. Найдите свою собственную точку. Если бы вы постарались усилить ваше периферическое зрение, чтобы видеть группы слов в противоположность одиночным словам, где бы вы держали книгу? Определите позиции, в которых легко можно видеть большинство слов. Убедитесь, что рукам удобно. Можно обнаружить, что вам потребуется облокотить книгу на стул или что-то еще. Найдите такое место, где вам лучше всего видно.

Затем, пусть ваш партнер понаблюдает за вашими глазами в то время, как вы читаете. Цель состоит в том, чтобы найти свою модель считывания. Пусть партнер понаблюдает, как вы читаете, секунд 30. Читайте так, как вы обычно это делаете. Ваш партнер поможет вам найти свою обычную модель считывания. Партнер должен наблмдать и за головой, и за глазами.

Когда вычитаете, можно перемещать только глаза, а можно перемещать и голову, и глаза вместе. Наиболее общая модель — это когда перемещают глаза или глаза и голову по странице слева направо, просматривая каждую строку на странице. Более быстрый чтец может двигать глазами менее линейно, позволяя им дрейфовать вокруг абзаца или пробегая по диагонали, вместо того чтобы считывать строку за строкой. У вас может не быть четкой модели движения глаз при чтении. Постарайтесь с помощью партнера найти свою модель считывания.

Затем мы применим принцип «определения и наведения», чтобы немного сдвинуть вашу модель считывания. Если вы сделаете это слишком быстро, модель вам покажется чуждой. Но если вы смогли бы взять свою текущую модель считывания и сдвинуть ее слегка, у вас появилась бы способность читать чуть быстрее в известной мере, но эту модель вы ощущали бы как естественную. К примеру, вместо взгляда на каждое слово или каждую строку, вы могли бы постараться смотреть на несколько слов или несколько строк сразу. Вместо пробегания по каждой строке, можно постараться смотреть прямо в направлении низа

страницы. Можно смотреть прямо в низ страницы, глядя назад и вперед между двумя параллельными точками чуть влево и вправо от границ абзаца. Чтец-чемпион, которого я моделировал, двигал глазами по диагонали справа налево по странице, чтобы предотвратить любую попытку озвучавания текста.



Считывание прямо по центру страницы

Считывание между двумя параллельными точками

Считывание зигзагом справа налево

Некоторые возможные модели считывания

Попробуйте эти модели или их вариации и найдите ту, которая вам больше всего подходит и хоть немного улучшает вашу обычную модель.

К примеру, Мэри Бет могла бы увидеть больше групп слов, чем ее старая модель ей позволяет. Так что она смогла бы улучшить модель, потому что она на самом деле способна к наблюдению за большим количеством групп слов, чем ее модель считывания строки за строкой.

Итак, заведите для себя новую модель, основанную на той, которую вы используете теперь, но при этом чуть лучше. Вы определили, что вам нужно, а теперь наведите немного в смысле расширения поля зрения или ускорения считывания.

Можно взять карандаш, к примеру, и маркировать точки на странице в различных положениях вниз по сторонам страницы текста до того, как начать чтение. Начав чтение, вы смотрите на точки. Некоторые водят при этом рукой по странице и просто смотрят от большого пальца к большому пальцу, перемещая руку в низ страницы.

Потратьте время и разработайте стратегию для смещения своей модели считывания. В этом случае вы даете гла-

зам инструкции, какой модели следовать, в противопо¬ложность тому, какие слова искать. Вы просто стараетесь, чтобы глазам было удобнее считывать быстрее. Немного позже у вас появится возможность проверить, как это влияет на вашу скорость чтения и понимание.

Уменьшение субвокализации и внутреннего проговаривания

Р.Д.: Другой способ ускорить свою стратегию чтения со¬стоит в том, чтобы сократить субвокализацию и внутрен¬нее проговаривание. Это не означает, что вы никогда не должны слышать слова в своей голове. Объем слуховой ре¬презентативной системы зависит от цели. Если ваша цель состоит в том, чтобы подобрать слова по ритму в предложе¬нии, вы окажетесь перед необходимостью услышать их. Но если вы просто стараетесь получить общее значение, вам не обязательно произносить каждое слово. Вам может по¬требоваться слышать или вокализовать только избранные слова. Например, можно искать глаголы, прилагательные, наречия и существительные и можно перескочить через артикли, союзы, предлоги и т. д. Можно пропускать небо¬льшие слова, а говорить или слышать только ключевые слова. Попробуйте. Просмотрите предложения и услышьте только ключевые слова, не слыша все эти предлоги, вспо¬могательные слова и т.д. Просто пропустите их.

Другая стратегия для сокращения субвокализации со¬стоит в том, чтобы положить ручку или карандаш между зубами, чтобы предотвратить чтение вслух. К примеру, во¬зьмите ручку, держите ее во рту, вернитесь взглядом к по¬следнему абзацу и читайте это, держа ручку во рту

Т.Э.: Следует держать ручку между зубами. Не достаточно просто положить ее между губами, следует держать ее в зубах.

Р.Д.: Положите ручку между зубами и читайте. Вы все еще понимаете-, о чем вы читаете? Люди с сильной субвокали¬зацией зачастую находят, что это ускоряет чтение, потому что они не проговаривают все слова. Если вы держите руч¬ку между зубами, невозможно открыть рот. Помните, что субвокализация, в которой вы открываете рот, отличается от внутреннего голоса. Субвокализация имеет тенденцию быть намного медленнее. Помещение ручки в рот мешает субвокализации. А слова все еще звучат в сознании.

Р.Д.: Мы уже установили идею, что понимание письменного материала основано на ментальной карте, выведенной из текста, а не из фактической поверхностной структуры слов. Другой важный принцип, который может способствовать ускорению чтения, состоит в том, что все письменные субъекты организованы вокруг центральной темы. Центральная тема — центр для осмысления письменного материала. Центральная тема поддерживается остальной частью читаемого текста. Для ускорения чтения письменного материала визуализация — это самый эффективный метод для создания ментальной карты центральной темы и опорной информации, поскольку позволяет быстро уяснять и добавлять к «большому образу». В дополнение к факту, что быстрые чтецы не проговаривают слова, они еще создают образ прочитанного и продолжают наполнять этот образ деталями, продолжая чтение. Таким образом, им не приходится прочитывать все слова или прослушивать все слова, они создают образ, и все, что они считают, связано с этим образом.

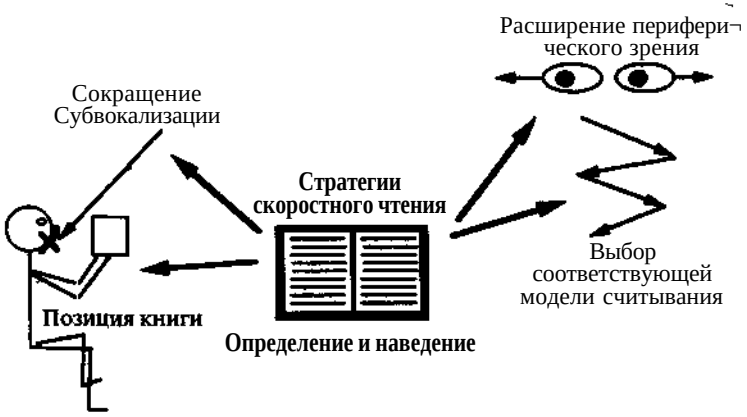
Чтобы развить эту стратегию, практически выполните свою собственную визуальную карту чего-то, что вы прочли; возможно, даже материал из этой книги. На листе бумаги нарисуйте образ или диаграмму, представляющие то, что вы прочли.

Т.Э.: Независимо от содержания прочитанного нарисуйте изображение, представляющее это содержание для вас. Это не обязательно должно быть чем-то, что кто-то другой сможет понять. Просто нарисуйте определенное визуальное воспроизведение того, что вы читаете.

Р.Д.: Повторяю, этот образ не должен быть понятен другим. Он должен представлять информацию только для вас. Нарисуйте ключевые слова прочитанного. Каким будет образ ключевых слов? Если вы читали о двух персонажах, нарисуйте, например, двух человечков. Если вы прочли о мозге, нарисуйте образ мозга.

К примеру, скажем, я хотел бы получить визуальную карту моего осмысления этой главы по ускоренному чтению. Я мог бы нарисовать книгу и написать на ней «Стратегии скоростного чтения», а в центре — слова «определение и наведение как главная тема». Остальная часть текста

поддерживает эту основную тему. Я мог бы нарисовать изображение глаз со стрелками, указывающими на стороны, чтобы представить понятие «расширяющееся периферическое зрение», и зигзаг, чтобы показать «выбор соответствующей модели считывания». Я мог бы нарисовать небольшую фигурку, держащую книгу выше уровня глаз, чтобы проиллюстрировать понятие воздействия «позиции книги», и нарисовать небольшой «Х» на губах человечка, чтобы показать «сокращение субвокализации».



Визуальная карта главы о скоростном чтении

Вот таким образом я мог бы нарисовать некоторые ключевые слова, формирующие эту главу. Вы могли бы нарисовать свое понимание этого по-другому. Займитесь этим прямо сейчас. Найдите лист бумаги и нарисуйте визуальную карту прочитанного в этом разделе по стратегиям скоростного чтения. Нам такая карта еще пригодится в дальнейшем.

Прохождение стратегии преорганизации

Р.Д.: Другой фактор, влияющий на скорость чтения, это так называемая стратегия преорганизации. Она включает в себя обзор и организацию того, что вы уже знаете о содержании чтения, и установку цели для того, что вы собираетесь прочесть потом. Создание своей визуальной карты — часть этого процесса преорганизации. Другая часть его включает несколько простых вопросов, прежде чем начать чтение. К примеру, раз уж вы думаете о предметной облас-

ти, касающейся вашего материала чтения, задайте себе следующие вопросы:

1. *Какова моя цель в чтении этого материала? Что я хочу сделать с тем, что я узнаю ?*
2. *Что для меня здесь интересно и важно, о чем я смогу узнать больше из чтения этого материала?*
3. *Что я уже знаю об этом предмете ?*
4. *Что я хочу узнать о предмете ? Что я хочу найти в тексте ? (то есть Кто ? Что ? Когда ? Где ? Почему ? Как ?)*

Задавая себе эти вопросы, вам захочется мысленно начать формировать образ или фильм, который представляет и формирует то, что вы уже знаете о предмете. Можно даже начать рисовать визуальную карту, как вы делали в предыдущем разделе.

Поиск ответов на эти вопросы помогает лучше подготовиться и сконцентрироваться во время чтения. Этим способом можно перескакивать через то, что вы уже знаете, если хотите, и фокусироваться на том, что вы хотите узнать из прочитанного. Вместо того чтобы быть пассивным, у вас будет определенная идея того, что вы хотите найти в тексте при чтении. В отношении цели — для вас может быть более важно узнать, «Кто» делает что-то или «Что» делается. Чтобы оформить иную цель, нужно сконцентрировать внимание на том, «Как» это делается или «Где» это делается.

Этот тип стратегии преорганизации поможет настроиться на наиболее уместную информацию. Понять, как это работает, поможет эксперимент.

Выберите что-то, что вы читаете, и в процессе чтения просто неоднократно повторяйте про себя: «Кто, кто, кто, кто?» Не старайтесь «читать». Просто смотрите на страницу и спрашивайте: «Кто, кто, кто, кто?» — и смотрите на страницу. Большинство при этом обнаруживает, что имена так и выскакивают. Это есть средство использования вашего бессознательного разума, чтобы помочь сконцентрироваться на чем-то. Вопросы здесь — как магниты. И если вы задаете вопрос: «Как, как, как, кто?», — такой тип информации будет выходить на передний план вашего восприятия. Это также помогает прекратить субвокализацию, потому что вы уже заполнили свой слуховой канал чем-то отличным от произнесения слов.

Оптимальное физиологическое состояние для чтения

Р.Д.: Мы прошлись по нескольким важным стратегиям, способствующим ускорению чтения, — охват групп слов, установка новой модели считывания, сокращение субвокализации, создание изображений и преорганизация работы. Интегрирующей частью всех этих стратегий в единый осуществимый процесс, однако, является состояние, в котором вы пребываете во время чтения. Когда вы находитесь в соответствующем состоянии, все эти компоненты функционируют спонтанно и естественно, без сознательных усилий или внимания с вашей стороны.

Устанавливая цель, вам захочется выбрать состояние, которое соответствует этой цели и стратегии чтения или стратегиям, которые вы будете использовать. К примеру, если ваша цель состоит в том, чтобы получить наслаждение от прочитанного, вам захочется войти в приятное состояние. Если ваша цель в получении всей возможной информации, вы настроитесь на те времена, когда были в состоянии извлечь любую необходимую информацию. По существу, вы нашли бы референтное переживание для состояния, в которое хотите поместить себя физиологически.

Следующее — это несколько общих состояний, используемых индивидами, способными читать с большой скоростью. Попробуйте их и отметьте состояние, которое чувствуется наиболее удобным и эффективным для вас. Вы могли бы захотеть сдвинуть или варьировать их, чтобы приспособить к своему стилю и цели. Подумайте о переживаниях, в которых вы были:

1. Столь вдохновляемый и нетерпеливый научиться чему-то, чем вы еще не располагаете, — в то время когда казалось, что все ментальные процессы осуществляются на самой высокой скорости.
2. Способный полностью расслабиться и открыться для любой информации извне (то есть смотря фильм или телевизионную программу).
3. В таком состоянии повышенного осознания, что казалось, что мир вокруг движется как в замедленном фильме (как в то время, когда вы избежали автомобильной аварии).

Погрузитесь полностью в эти переживания и обратите внимание на чувства, которые вы испытывали, и, в частности, на ваши позы, частоту дыхания и другие физические атрибуты.

Т.Э.: Какая физиология соответствует такому состоянию? Вы сидели? А может, стояли и читали? Может, лежали на травке и читали? Можно идти и читать. Испытывая эти состояния, думайте о своих целях в чтении. Определите, какое состояние лучше всего соответствует цели и какая физиология соответствует такому состоянию.

Р.Д.: Вобрав в себя все стратегии и принципы, о которых мы рассказали к настоящему времени, попробуйте читать, используя каждое из различных состояний, описанных выше. Прежде чем вы начнете чтение, поместите себя в ту позу настолько полнее, насколько это возможно. Читайте страницу материала так быстро, как можно. Пусть ваш партнер отмечает время начала и окончания, определите свою скорость чтения. Проверьте ваше понимание прочитанного, пусть партнер задаст вам пять вопросов по тексту, который вы только прочли. Определите, какие состояния являются оптимальными для различных результатов чтения (то есть удобства, скорости, понимания и т д.).

Ваша цель состоит в том, чтобы постараться ускорить ваше чтение хоть чуть-чуть. Если есть желание — замечательно. Можно постараться подобраться к паре тысяч слов в минуту, если вы захотите. Или можно постараться просто пробежать взглядом по как можно большему тексту с уверенностью, что все у вас получится.

Т.Э.: Прежде чем начать читать, вспомните о расстоянии, где вы собираетесь получить оптимальное периферическое зрение. Вспомните модель считывания, которую вы выбрали. Вспомните изображение, которое представляет прочитанное. Вспомните цель, ради которой читаете. Затем войдите в состояние, в котором хотите попрактиковаться, и начинайте.

Р.Д.: После каждой попытки подсчитайте количество прочитанных слов и определите свою скорость чтения (на наших семинарах по динамическому обучению многие способны преодолеть 1000 слов в минуту, используя эти стратегии). Затем оглянитесь на изображение, представляющее основную тему, и посмотрите, есть ли что-нибудь но-

вое, что можно добавить к изображению. К примеру, следующие фигуры представляют некоторое добавление к моей визуальной карте из этой главыДополнения к визуальной карте к главе по скоростному чтению.

Дополнения к визуальной карте к главе по скоростному чтению

Обновление естественной скорости чтения

Р.Д.: Как мы указывали ранее, конечная цель этих упражнений состоит в том, чтобы помочь улучшить свою естественную способность чтения — то есть скорость и эффективность чтения, когда вы не стараетесь сделать что-нибудь особенное при чтении. Проверьте результаты применения организованных вами стратегий и принципов на

вашу естественную скорость чтения, пройдя следующие этапы со своим партнером.

1. Найдите состояние, которое естественно и легко поддержит то, что вы хотите узнать, и способ, которым вы хотите найти это. Прежде чем начать чтение, поместите себя в такое физиологическое положение, которое представляет это состояние.
2. Прочтите несколько абзацев текста на скорости, которая чувствуется естественной и удобной для вас. Пусть партнер последит за временем с тем, чтобы можно было определить вашу скорость чтения. (Можно также почитать в течение 30 секунд.)
3. Проверить ваше понимание прочитанного, пусть партнер задаст пять вопросов по только что прочитанному тексту.

Определите свою новую естественную скорость чтения и степень понимания. Используя методы, о которых мы здесь рассказали, мы обнаружили, что многие способны удвоить естественную скорость чтения без сколько-нибудь существенной потери понимания. В самом деле, многие находят, что понимание, так же как скорость, на самом деле улучшается.

Глава 9

Творческое письмо

Общий обзор главы 9

- Связующие слова.
- Подготовка к письму.
- Определение аудитории.
- Творческие подсказки.
- Интерактивное письмо.

Творческое письмо

Р.Д.: «Чтение» — это сбор информации посредством письменной речи. Творческое письмо, с другой стороны, является самовыражением посредством письменной речи. Письмо — одно из наиболее основных и важных средств коммуникации; все же для многих оно представляет известное затруднение. Многие способны разговаривать с другими людьми легко и эффективно, но им трудно выразить что-то на бумаге. Они задаются вопросом: «Если я могу говорить об этом с такой легкостью, почему так трудно написать об этом?»

Письмо — совершенно другой процесс, чем разговор, во многих аспектах. Вероятно, основное различие между письмом и разговором состоит в том, что разговор — это высокоинтерактивное действие. Устные контакты задействуют обратную связь; не просто в смысле высказываемых реакций других людей, но также и в смысле невербальных реакций и метасообщений, таких, как выражение лица, смена тона, жесты и так далее, Когда вы пишете, однако, вы в основном взаимодействуете с листом бумаги или монитором компьютера.

Первичная цель письма состоит в передаче наших переживаний другим. И письменная, и разговорная речь суть «поверхностные структуры», задачей которых является отражение эмпирических глубинных структур, чтобы так или иначе передать репрезентации глубинной структуры одного разума в разум другого индивида. Иными словами, цель письма в инициации переживания внутри других людей, а не только у себя самого. Ключевым вопросом в письменном сочинении тогда будет: «Как разместить эти небольшие закорючки на листе бумаги таким образом, чтобы они запустили изображение, чувство или набор звуков, которые вы испытываете, в сознании вашего читателя?» Чем эффективнее вы сможете выполнить эту задачу, тем лучшим писателем станете.

Творческое письмо — это репрезентация переживания посредством речи с последующим объединением переживаний в некоторую последовательность. Как спеллинг и чтение, письмо — это ТОТВ. Цель письма определяет вы-

бор средств, используемых для выполнения задуманного. Если сравнить различных писателей, например, Джеймса Джойса, Вильяма Шекспира и Стивена Кинга, можно увидеть, что есть много различных жанров, способных инициировать переживания в других людях.

Стратегия творческого письма в динамическом обучении — это простой, но мощный метод, способствующий прибавлению большего количества выборов для выполнения целей письма. Эта стратегия основана на нескольких фундаментальных предположениях.

1. Уже имеется содержание,„(переживание), которое нужно эффективно записать. Эти переживания формируют «глубинную структуру» творческого письма.
2. Процесс письма — это процесс преобразования или перевода эмпирической «глубинной структуры» в вербальные «поверхностные структуры» (слова и предложения), представляющие эти переживания. Это процесс репрезентации переживаний посредством речи с последующим объединением таких переживаний в последовательность.
3. Некоторые слова могут служить как *«подсказки»*, чтобы помочь вывести и подключить репрезентации наших переживаний в организованном порядке.
4. Привлечение других чувств, например, тактильных и визуальных, облегчает творческий процесс письма.
5. Письмо столь же просто, как разговор. При обращении к кому-то ваши идеи струятся с большей легкостью.

Связующие слова

Р.Д.: Стратегия творческого письма в динамическом обучении (см. также: Дилц, 1983,1994) направляет на развитие и обогащение начального предложения в абзац, используя ключевые слова или «подсказки», чтобы вывести связанные идеи через процесс ассоциации. Например, «связующие слова» — это слова или фразы, связывающие одну идею с другой; к примеру:

потому что	*поэтому*	*после того, как*
в то время как	*всякий раз, когда*	*так, чтобы*
таким же образом	*если*	*хотя*

Мы связываем идеи вместе через эти «соединительные» слова. Основной момент стратегии сочинения в динамическом обучении состоит в том, что ключевые слова, например, «связующие слова», могут использоваться как подсказки для выведения и сцепления переживаний. То есть слово, например, «потому что» может использоваться для формирования связи между различными идеями и переживаниями. Я вкратце продемонстрирую это с Дианой. Диана, вы любите учиться?

Диана: Да, конечно.

Р.Д.: Великолепно. Теперь скажите предложение: «Я люблю учиться».

Диана: Я люблю учиться.

Р.Д.: Хорошо, затем просто завершите предложение, которое я буду начинать:

«Я люблю учиться, *потому что...»*

Диана: Приятно повышать свой уровень образования.

Р.Д.: Приятно повышать свой уровень образования, *потому что...*

Диана: Чувствуешь себя более способным и уверенным.

Р.Д.: Чувствуешь себя более способным и уверенным, потому что...

Диана: Увлекательно делать что-то новое.

Р.Д.: Увлекательно делать что-то новое, *потому что...*

Диана: Мне нравятся новые переживания.

Р. Д.: Теперь я повторю сказанное Дианой, но опущу соединительное слово «потому что». «Я люблю учиться. Приятно повышать свой уровень образования. Чувствуешь себя более способным и уверенным. Увлекательно делать что-то новое. Мне нравятся новые переживания». У нас основа абзаца о том, почему Диана любит учиться.

Обратите внимание, как соединительное слово подсказало Диане следующий шаг. Просто вынудило, заставило подключить ее предыдущую мысль к новому переживанию, которое легко и приятно и означает, что она учится. Функция слова типа «потому что» в том, чтобы заставить присоединить одну идею или переживание к другой. Это

все равно, что задать вопрос «Почему?». Вместо изложения этого в виде вопроса связь осуществляется через подсказ¬ ку, на которую несколько проще ответить.

Различные типы соединительных слов ведут в разные стороны. К примеру, Диана начинает с того же самого предложения. Говорите снова: «Я люблю учиться».

Диана: Я люблю учиться.

Р.Д.: Я люблю учиться всякий раз, *когда...*

Диана: Это просто.

Р.Д.: Это просто всякий раз, *когда...*

Диана: Я не отвлечена другими вещами.

Р.Д.: Я не отвлечена другими вещами всякий раз, *когда...*

Диана: Я чувствую хорошо.

Р.Д.: Я чувствую хорошо всякий раз, *когда...*

Диана: Я способна работать творчески.

Р.Д.: Хорошо, отметьте, что мы начали с того же самого на¬ чального предложения, но я использовал другую подсказ¬ ку — «всякий раз, когда». Это придало мыслям Дианы со¬ вершенно другое направление, чем «потому что», даже при том, что она начала с той же самой идеи. Если мы опустим слово подсказки, то получим «Я люблю учиться. Это про¬ сто. Я не отвлечена другими вещами. Я чувствую хорошо. Я способна работать творчески», — что отличается от: «Я люблю учиться. Приятно повышать свой уровень образо¬ вания. Чувствуешь себя более способным и уверенным. Увлекательно делать что-то новое. Мне нравятся новые пе¬ реживания». Различные соединительные слова приводят к различным цепочкам идей.

Обратите внимание, как мы можем не учитывать слово подсказки и начать получать последовательность предло¬ жений, формирующих абзац, который может быть или до¬ бавлен, или отредактирован. Безусловно, можно решить сохранить слово подсказки в определенных предложени¬ ях, поскольку это поможет придать им смысл. Но в этих со¬ единительных словах хорошо то, что их необязательно со¬ хранять в предложении. Их цель в стимулировании про¬ цесса мышления и направлении мысли в определенную сторону.

Давайте попробуем другую связку. Начнем-ка, Диана, опять с «Я люблю учиться».

Диана: Я люблю учиться.

Р.Д.: Я люблю учиться *после того, как...*

Диана: Я'проясняю цели моего обучения.

Р.Д.: Я проясняю цели моего обучения *после того, как...*

Диана: Я подумаю.

Р.Д.: Я подумаю *после того, как...*

Диана: Я знаю то, что я хочу учиться.

Р.Д.: Я знаю то, что я хочу учиться *после того, как...*

Диана: Я заинтересуюсь определенным предметом.

Р.Д.: Хорошо, обратите внимание, что мы начали снова с того же самого начального предложения, но, используя другое ключевое слово, Диана создала другую цепочку идей. Вот ее новое произведение: «Я люблю учиться. Я проясняю цели моего обучения. Я подумаю. Я знаю то, что я хочу учиться. Я заинтересуюсь определенным предметом». Связующее слово «потому что» относится к причинам и обоснованиям. «Всякий раз, когда» — к контекстам. «После того, как» имеет тенденцию собирать воедино по отношению ко времени. В этих трех абзацах Диана начала выражать причины, почему ей нравится учиться, контекст, в котором она любит учиться, и последовательность вещей, которая ведет ее к удовольствию от учебы.

Если посмотреть на различные типы письма, можно увидеть, что они основаны на различных формах этих соединительных слов. К примеру, можно обнаружить, что журналисты склонны записывать больше последовательным способом, комментируя наблюдения событий, связанных такими словами, как «прежде» и «после». Редакционная статья, с другой стороны, более имеет дело с причинами и обоснованиями (идеи в них сцепляются связующими словами типа «потому что»). Научная статья может упор делать на таких связующих словах, как «всякий раз, когда», относящихся к контекстам окружающих событий.

Дело в том, что эти ключевые слова специфическим способом выводят ваши мысли и заставляют думать о ка-

ком-то предмете определенным образом. Чтобы получить доступ к этим соединительным словам, надо поместить у себя в голове человечка, который подсказывал бы, что сказать и как сказать. Научившись ладить с ключевыми словами, можно узнать, что писать, — это так же легко, как говорить.

Подготовка к письму

Р.Д.: Мы упоминали ранее, что цель письма — это не просто записывание чего-то на листе бумаги, а передача переживания другому человеку. Как и с эффективным чтением, тут должна присутствовать центральная тема. Центральная тема — центр для осмысления письменного материала. Центральная тема поддерживается остальной частью письменного текста. В примерах Дианы центральная тема была: «Я люблю учиться». Остальная часть текста поддерживала основную тему

Подготовка к эффективному письму включает установление основной темы или центральной идеи. Прежде чем вы начинаете писать, вам нужно определить основные чувства, образ или идею, которые будут центральной темой. Поскольку эта книга о динамическом обучении, вы могли бы захотеть выбрать обучение в качестве центральной темы для своей практики в течение этого раздела.

Следующая проблема — нужно определить, будет ли сочинение прежде всего о том:

1) что вы помните из прошлого;

2) что вы сочините.

Иными словами, если вы собираетесь писать об обучении, нужно смотреть в будущее и писать о том, что вы собираетесь делать со стратегиями, о которых узнали в этой книге. Или вы обратитесь к прошлому и напишете о прошлых переживаниях, связанных с обучением, например, как вы обнаружили, что у вас есть собственные стратегии обучения. Так как мы приближаемся к концу этой книги, можно подумать о том, как будущие переживания обучения могут быть расширены материалом из этой книги. Чем явится для вас в будущем обучение?

Следующий этап — нужно создать образ, который вы собираетесь описывать. Этот образ может быть не очень

четок вначале, и это нормально. Вам просто нужно начать с какого-то изображения, описываемого в сочинении.

Т.Э.: Даже если образ не очень четок вначале, соединительные слова помогут сделать его яснее. Вы найдете, что образ получается все более сфокусированным и более ясным по мере его описания.

Р.Д.: Таким образом, представьте себе мысленный образ того, о чем вы хотите писать. Посмотрите со всех сторон на переживание, о котором собираетесь писать, дайте его с точки зрения других людей или персонажей, представьте происходящее их глазами. При этом можете воспользоваться помощью также и других репрезентативных систем:

1. Внутренне прислушаться к звукам или шумам, связанным с тем, о чем вы хотите писать.
2. Войти в контакт с любыми чувствами, которые у вас есть о том, о чем вы хотите писать. Какие действия и эмоции чувствуете? Войдите во внутренний мир различных персонажей и отметьте, как меняется ваше ощущение,
3. Вслушайтесь в слова, которые приходят в голову, когда вы думаете о переживании. Спросите себя, какие персонажи могли бы рассказать о переживании.

В некотором смысле письмо все равно, что пьеса. Я изучал стратегии ряда профессиональных драматургов и романистов. Все они говорят о важности поместить себя во внутренний мир ключевых персонажей в сюжете. Иными словами, они примеряют на себя способы мышления, чувства и переживания своих героев. К примеру, лауреат конкурса, романист Тони Моррисон заявляет: «Я стараюсь проникнуть в сознание каждого. Будь то персонажи, которые мне нравятся или которые мне совершенно безразличны». Об этом говорит и Эдвард Албы (автор «Кто боится Вирджинии Вульф» и лауреат двух Пулицеровских премий):

«Когда я сажусь, чтобы писать пьесу, я знаю натуру персонажей и их предназначение. Действительность того, что я делаю, гораздо более убедительна для меня, чем то, что для других людей проходит как действительность. Персонажи более трехмерны, чем мои друзья и родные. Действительность среды, в которой я пишу, более реаль-

на, чем мой собственный дом.., мне нужно быть и персонажем, и в то же самое время быть способным наблюдать за персонажем совершенно объективно и со стороны. Если вы только в его внутреннем мире, невозможно привести в действие художественный контроль. Если вы только снаружи, у вас весь контроль, но и сказать тогда нечего».

Вы, вероятно, все читали сочинения, где можно догадаться, что автор не участвует в событиях, а является просто сторонним наблюдателем. Можно также догадаться, когда автор на самом деле знает, что персонажи думают и чувствуют. В таких случаях вы читаете книгу и думаете, как это замечательно, но разочарованы кинематографической версией книги. Так бывает потому, что средствами кино трудно окунуть вас во, внутренний мир персонажей, чтобы вы почувствовали мысли и переживания героев. В кинофильме вы всегда наблюдаете извне.

В наших семинарах по динамическому обучению мы предпочитаем осуществлять этап подготовки в интерактивном режиме. Для этого мы разбиваем слушателей на группы, в которых каждый инсценирует свой сюжет. Скажем, к примеру, что Диана инсценирует свой сюжет о том, как она воспользуется принципами динамического переживания. Во-первых, ей надо обозначить, где она будет. Диана, где вы наиболее вероятно воспользуетесь этой информацией?

Диана: В классе.

Р.Д.: Затем обозначьте ключевых персонажей в этом сюжете о том, как вы примените полученные знания в будущем. Там должны быть вы, и там же будут другие люди. Будут ли эти люди определенного типа? Они все будут одинаковы или как-то отличаться друг от друга?

Диана: Они будут очень разными.

Р.Д.: Хорошо, давайте представим, что вы - там, в будущем. Я хотел бы, чтобы вы подумали: «Вот я нахожусь здесь, в этом месте в будущем и использую полученные знания с этой группой людей». Как если бы вы вышли на сцену с таким переживанием, просто представьте, как это будет. Представьте, что тут показаны все черты, о которых вы упоминали ранее: веселье, волнение, удовольствие и разные новые переживания.

Теперь, пока Диана погружается в это переживание, другие слушатели ее группы будут спрашивать: «Что вы видите?», «Что выделаете?», «Что вы чувствуете?», «Разговаривают ли другие друг с другом?», «Вы что-то говорите?», «Какими словами вы могли бы описать это переживание?», « Какие действия и эмоции вы переживаете?».

Диана, я бы также хотел, чтобы вы подумали о нескольких ключевых персонажах и посмотрели на себя с их позиции.

Т.Э.: Выберите несколько из них и ощутите, как могли бы видеть, слышать, чувствовать.

Р.Д.: Начните с одного из них. Поместите себя в перспективу этого индивида. Слушатели группы захотят спросить: «Что вы видите?», «Что вы чувствуете?», «Что вы слышите или говорите?», «Какой голос у этого персонажа?», «Какие действия и движения?» Затем выберите другого ключевого персонажа и поместите себя в его перспективу. В его качестве что вы видите? Что вы слышите? Что вы говорите себе? Что чувствуете? Что вы делаете?

Теперь вы снова — вы сами. Могу поспорить, вы не думали, что это будет так весело.

Прохождение этого процесса привносит различные аспекты вашего сюжета в жизнь. Цели вы собираетесь писать о чем-то в будущем, вы хотите, чтобы это было живо внутри вас. Если вы хотите писать о чем-то, что богато, полно и отдано людям, то вы хотите иметь референтные переживания богатства, полноты и сопричастности. Таким образом, когда вы будете сообщать об этом переживании, у вас будет устойчивая основа из чувств и образов, других «глубинных структур» для представления.

Кстати, если вы на самом деле входите в переживание, можно обнаружить, что вы достигаете точки, где сюжет начинает развиваться сам. Некоторые авторы говорят о том, что как только сюжет начинает разворачиваться таким образом, все, что им остается делать, — это периодически просматривать, чем же заняты персонажи. Как только все персонажи просуществовали уже достаточно, они просто иногда проглядывают, что персонажи сделали с того раза, как они обращали на них внимание в последний раз. Автор затем просто прокручивает весь сюжет в голове. Вот как об этом говорит Эдвард Алби:

«Мне нужно использовать аналогию с беременностью. Время от времени я обнаруживаю, что сопричастен про¬ исходящему с пьесой. Я начинаю писать и, сам того не со¬ знавая, отдаюсь творческому порыву. И внутри моего со¬ знания появляется зародыш будущего произведения. К то¬ му времени, когда я начинаю сознавать о существовании произведения, я, вероятно, думаю о немуже долгое время, потому что персонажи и ситуации уже сформированы и роятся в голове..!Я исследую этот плод, выталкиваю об¬ ратно в подсознание, снова стараюсь осознать, смотрю, как он развивается. И вижу, что он еще немного подрос».

Упражнение может быть выполнено в группах по четыре. Один член группы, «автор», создаст своего рода «сцену», на которой обыграет свою учебную ситуацию в будущем. Этот индивид должно затем войти в образ себя в будущем и пе¬ режить ситуацию. «Автор» должен затем поместить себя в образ любых других ключевых персонажей и пережить ситуацию с их точки зрения. Каждый из оставших трех че¬ ловек в группе будет ответствен за специфическую репре¬ зентативную систему. Один из них отвечает за зрительные аспекты ситуации. Второй будет отвечать за слуховые ас¬ пекты, а третий будет ответствен за кинестетические эле¬ менты. Задача других членов группы — убедиться, что «ав¬ тор» думает о том, что он видит, слышит и чувствует с раз¬ личных позиций, соответствующих ситуации.

Определение аудитории

Р.Д.: Важно помнить, что, когда вы пишете, вы пишите ко¬ му-то. Это нужно учитывать, чтобы писать эффективно. Это не просто поможет профильтровать и выбрать соответ¬ ствующий язык, но может также способствовать рожде¬ нию идей. При обращении к кому-то идеи часто текут бо¬ лее легко и спонтанно. Некоторые просто отдыхают, делая записи в дневниках, потому что они записывают для себя, но затрудняются, пытаясь написать для «большой» аудито¬ рии. Я помню разговор с одной женщиной, занимающейся на курсе письма в колледже, которая жаловалась: «Я могу писать объемистые письма моим друзьям, но я не могу на¬ писать хоть что-нибудь к уроку. Я не понимаю этого». Но ее проблема на самом деле не такая уж большая тайна. Когда

она писала своим друзьям, она писала тем, кого она знала. Она предполагала их реакцию, знала, о чем можно сообщить. По ее мнению, они любили ее и воспринимали любую ее идею. Но, создавая учебное письмо, она писала для учителя, она писала для кого-то незнакомого, который будет судить ее работу, а не рассматривать как личное послание.

Причина, что люди способны писать плавно в одной области и испытывать огромное затруднение в другой области, часто в том, что они заблуждаются в отношении аудитории, которая будет читать работу, и в реакции аудитории на письмо. Труднее писать тому, кто в вашем воображении настроен критически, особенно если вы воображаете, что критика будет на уровне личности, а не способностей. Если кто-то читает написанное вами и говорит: «Вот ерунда. Бессмыслица!» — вы переживаете это по-другому, чем если скажут: «Ну, можно было бы немного подчистить правописание и грамматику».

Дело в том, что если вы собираетесь писать книгу для детей, это совершенно иное, чем если вы пишите в Союз астрофизиков или клуб мотолюбителей. С чем-то одним можно быть знакомым лучше, чем другим. Главной целью письма, как и любой другой формы коммуникации, является связь с кем-то.

Поэтому, прежде чем начать писать, полезно представить, кому вы хотите написать или кто мог бы быть заинтересован в чтении вами написанного. Подумайте, какую реакцию на свое сочинение вы могли бы от них ожидать. Начав переводить свои переживания в слова, представьте, как этот индивид мог бы реагировать на то, что вы пишете. Какие картины или образы могли бы вы создать своими словами и проявят ли они те реакции, которые вы хотите?

1. Подумайте, какие звуки или шумы вы могли бы описать и проявят ли они те реакции, которые вы хотите.
2. Какие чувства могли бы вы описать, чтобы читатель ощутил их при чтении вашего сочинения?
3. Подумайте, какие слова вы использовали бы, чтобы сообщить читателю о своих переживаниях. Какие слова вы могли бы подобрать, чтобы вызвать желаемые реакции от вашего читателя?

К примеру, это разные вещи — написать о том, что вы узнали из курса динамического обучения, директору школы или подруге. Вы выберете различные аспекты усвоенного и представите это по-разному

Т.Э.: Помните, что ваша аудитория отличается от персонажей в ментальной игре. Ваша аудитория — это не часть игры, созданной в последнем упражнении, она видит вас за вашими словами. Чтобы получить образ своей аудитории, следует спуститься вниз со сцены, спуститься по лестнице и пройти в зрительный зал. Это и есть ваша аудитория.

Р.Д.: Когда ваши читатели читают ваш рассказ, они стараются увидеть всю инсценировку, но видят-то ее посредством слов на бумаге. Читатели не могут на самом деле наблюдать игру, они могут просто смотреть на бумагу и стараться вообразить то, что происходит в рассказе.

Так, следующий этап в нашем динамическом обучении — нужно выбрать, кому вы собираетесь писать о своих динамических переживаниях. Кому вы хотели бы сообщить о своих переживаниях? Кто будет вашей аудиторией? Затем разбейтесь в группы по четыре, дайте им краткое описание своей предполагаемой аудитории и покажите, каким мог бы быть ваш читатель. Затем вы назначаете кого-то в своей группе на роль своего читателя. Выберите члена группы, наиболее похожего на вашего читателя, и пусть он исполнит его роль.

Т.Э.: Выберите индивида в своей группе, который лучше всех справится с ролью читателя; возможно, внешне на него похожего, похожего по голосу или как-то еще.

Р.Д.: Помогите этому индивиду понять вашего читателя. Убедитесь, что он может быть и скептическим доктором, и заинтригованным сверстником, благосклонным начальником, критически настроенным вторым вашим «я» или кем-то другим, кому вы пишите.

Т.Э.: Как сказал Роберт, ключевой вопрос здесь в том, что между вами и аудиторией находится лист бумаги. Иными словами, игра на своей ментальной сцене — только для вас. Ваша аудитория никогда не увидит вашего сюжета, им остается только читать сюжет или читать о сюжете. Помните об этом, когда вы разбиваетесь на группы, собираете свою аудиторию и назначаете кого-то на роль.

Р.Д.: Окончив подготовку, сделав обзор, о чем писать и ко¬ му писать, пора приступить к самому веселому — к органи¬ зации идей и их написанию. Я понимаю, что многие из вас «веселым» это никак не воспринимают, основываясь на своих прошлых переживаниях, связанных с письмом; но помните, это — динамическое обучение. Акцент стратегии сочинения ставится на увеличение плавности и творчества при письме. Суть стратегии включает использование неко¬ торых ключевых слов, которые помогают стимулировать и сцеплять мысли. «Автор» пользуется такими словами, что¬ бы помочь генерировать предложения и идеи при письме. Ключевые слова могут быть организованы в особые после¬ довательности, чтобы вывести специфические пути ассо¬ циаций, или на них могут ссылаться для усиления спон¬ танности.

Следующая таблица показывает возможные связую¬ щие слова, слова перспектив и репрезентативных систем, которые могут быть использованы в качестве подсказок для эфективного письма.

Колонка А	**каБ**	**Колоша В**	
Соедини¬ тельное слово	*Перспек¬ тива*	*Репрезентативная системная и временные рамки*	
потому что	Я	видеть - увидел - увидит	что
поэтому	Мы	слышать- услыхал-услышит	как
после того, как	Ты	чувствовать-чувствовал- почувствует	подобно
пока	Она	смотреть-смотрел-посмотрит	словно
когда бы ни	Он	звучать-звучал-прозвучит	
так, что	Они	касаться-коснулся-коснется	
если	Оно (это)	показать-показал-покажет	
хотя		сказать-сказал-скажет	
таким же образом		двигаться-двинулся-двинется	

Колонка А содержит список **связующих** слов. Как мы уже говорили, цель связующих слов в оказании помощи в связке мыслей и переживаний. Различные связующие слова ведут наше' мышление в различных направлениях. Такие слова, как «пока», «если» и «когда бы ни», поведут нас к мысли о контексте и связях, касающихся темы. Такие слова, как «прежде, чем» и «после того», заставят думать о прошлом и будущем в смысле линейной причины и отно¬ шений результата. Такие слова, как «таким образом, что»,

заставят нас думать о целях и причинах; а фразы типа «так, что» — о метафорах и аналогиях.

Цель **перспективных** слов в колонке Б — помочь исследовать различные точки зрения при письме. Прямо сейчас обратитесь к прошлым переживаниям, когда вы могли сообщать идеи очень эффективно. Думая о переживании, вспомните о ряде различных частей переживания, начиная воспоминания со слова «Я». Затем вспомните некоторые другие части переживания прошлого, но на сей раз начните каждое воспоминание словом «Мы». Как это меняет ваше переживание прошлой ситуации? Это сдвигает перспективу происшедшего? Теперь рассмотрите переживание прошлого, начиная каждое воспоминание словом «Вы». Продолжите этот процесс воспоминания переживаний прошлого, пока вы не просмотрите все слова в колонке Б. Обратите внимание, как различные слова заставляют думать о переживании с различных точек зрения. Эти слова направят вас в новые перспективы и точки зрения в вашем сознании.

Мы можем также направить ассоциации к восприятию, включая различные чувственные репрезентативные системы и различные временные рамки, прибавляя некоторые дополнительные подсказки после связующих слов и перспективы. К примеру, прибавляя слова «потому что я вижу, что», мы концентрируем внимание на нашей собственной визуальной перспективе. Добавление слова «потому что он сказал, что» направит нас к другой перспективной и репрезентативной методике.

Колонка В содержит различные слова **репрезентативных систем.** Смотря на слова в колонке, обратите внимание, что у них есть отношение к вашим чувствам — зрению, слуху и ощущениям. Одно из основных убеждений динамического обучения состоит в том, что все, что мы помним, воображаем, или переживаем в настоящем, представлено в нашем сознании через чувства. Когда мы пишем в коммуникативных целях, наша задача состоит в том, чтобы создать эти чувственные переживания в сознании посредством слов.

Мы должны «изобразить ментальный образ» для них, дать им соприкоснуться с определенным чувством или озвучить специфическую идею или персонаж. Иной раз мы должны собрать некоторые образы вместе, передать

чувства за набором слов или создать мысленный образ определенного инцидента. Успех нашего письма зависит от того, как ясно и твердо мы можем заставить читателя обратиться к чувствам, когда они мысленно представляют наши идеи. Если слова слишком неопределенны, наш читатель может сказать, что письмо не «ясно» или не «имеет смысла».

Запах и вкус, безусловно, также важные чувства и должны при письме быть встроены в наши идеи. Мы обнаружили, однако, что большая часть идей представляется и сообщается через три чувства — зрение, слух и осязание.

Специфическое чувство, которое вы используете для представления своего переживания читателю, может также производить немаловажное воздействие на читателя. Описание вида чего-то оставляет иное впечатление, чем описание того, как это ощущается или звучит. Чтобы испытать это, обратимся к ситуации, которую мы исследовали раньше, где вы обладаете способностью эффективно сообщать свои идеи. Вспоминая ту сцену из прошлого, прочтите слово «видеть». Что вы видите в своем сознании, вспоминая то переживание? Теперь перейдите к слову «слышать» и рассмотрите то же самое переживание. Что вы слышали в том переживании? Продолжите делать обзор прошлой ситуации, используя режим восприятия, обозначенный каждым словом в колонке. Обратите внимание, как каждое слово помогает вывести другой аспект происшедшего в том воспоминании, ведя вас к восприятию того же самого переживания через различные чувства. Как это изменяет или обогащает ваше переживание? Дает ли какое-нибудь новое восприятие переживания, о котором вы раньше не знали?

Обратите внимание, что колонка В также содержит каждое слово репрезентативной системы, данное в форме и прошлого, и будущего времени, а также настоящего времени. Каждое из этих трех времен: прошедшее—настоящее—будущее, заставляет нас использовать чувства другим способом, изменяя фокус и воздействие нашего письма.

Т.Э.: Пройдите все из них и определите, которое лучше всего выражает то, что вы хотите передать в своем сюжете.

Р.Д.: Цель слов в колонке Г — помочь построить завершенное предложение без необходимости использовать слова из других колонок, чтобы предложение стало грамматиче-

ски правильным. В самом деле, цель подсказок стратегии сочинения состоит в том, чтобы помочь создавать собственные предложения без необходимости использовать любое из слов из колонок в своем. Это поможет в использовании максимального количества вашего творческого потенциала. К примеру, слова «это» или «подобно» будут вести вас на завершение предложения после подсказки.

К примеру, чтобы завершить предложение: «Я люблю писать о своих переживаниях, потому что я вижу...», — вы могли бы вставить слова «потому что я вижу захватывающее приключение в своем воображении». Если бы я просто опустил слова «захватывающее приключение в своем воображении», не добавляя слова «я вижу», у меня получился бы просто фрагмент предложения, не оформленный грамматически. С другой стороны, чтобы завершить предложение «Я люблю писать о своих переживаниях, потому что я вижу, что...», вы могли бы добавить что-то, например, «потому что я вижу, что вы будете очень заинтересованы моим захватывающим приключением». Здесь слова «вы будете очень заинтересованы моим захватывающим приключением» завершают предложение без необходимости включать любое из слов, содержащихся в предложении-подсказке.

Иногда слова типа «как», «подобно» или «словно» будут лучше соответствовать словам только определенных репрезентативных систем. Поэтому не стесняйтесь находить слово, которое подходит вам лучше всего.

Безусловно, могут быть некоторые предложения, которые не завершаются, даже когда вы прибавляете слова «это» или «подобно». Если при чтении вставленных слов предложение не завершается, то следует или перефразировать его так, чтобы оно получило законченную форму, или включить слова из колонок Б и В.

В следующем упражнении вы будете объединять слова из колонок А, Б, В и Г при написании сочинения. Имейте в виду, что цель этих упражнений в том, чтобы просто помочь познакомиться с подсказками и тем, как их использовать. Действительная сила динамической стратегии сочинения станет наиболее очевидна, когда вы воспользуетесь ею вне формальной структуры упражнения. Упражнения должны просто ознакомить с процессом того, как использовать подсказки.

Р.Д.: Упражнение может быть выполнено или в письменной форме, или в интерактивном режиме в группах. Чтобы сделать его в интерактивном режиме, разбейтесь на группы по четыре. В своей группе каждый «автор» определит индивида, играющего роль «аудитории». Оставшиеся два члена группы будут выполнять две другие функции, необходимые для интерактивного письма, «подсказчика» и «регистратора». «Подсказчик» будет подсказывать автору, какие использовать соединительные слова, как я показывал в демонстрации с Дианой. «Регистратор» будет регистрировать ответы автора на подсказки.

Скажем, что Тодд, я, Джоэль и Марша — члены группы. Джоэль будет «аудиторией», Марша — «регистратор», я — «подсказчик», а Тодд — «автор». Тодд создал свою мысленную «пьеску», которую он собирается сообщить Джоэль. Я подсказываю Тодцу делать различные описания своего сюжета, используя различные ключевые слова в колонках А, Б, В, и Г, а Марша будет записывать ответы Тодда. Мы иногда любим называть это методом «Китайского меню», потому что можно выбрать что-то из колонки А, что-то из колонки Б и что-то из колонки В и так далее; или можно просто воспользоваться аперитивом из колонки А.

Т.Э.: Можно воспользоваться всем, но тогда будет всего мало. (Смех.) И в конце вы так и останетесь голодными. Затем вам захочется написать повторно, потому что почувствуете полную неудовлетворенность от того, что это еще не кончилось.

Р.Д.: Чтобы приступить, Тодд должен придумать начальное предложение.

Т.Э.: Я хочу писать об обучении иностранному языку

Р.Д.: Так, Марша записывает: «Я хочу писать об обучении иностранному языку». Марша может писать или в тетради Тодда, или он может дать ей лист бумаги со своим именем на нем, что покажет, что это его сочинение. Джоэль будет аудиторией Тодда.

Тодд, а кто ваша аудитория, кто ваш читатель, какую роль должен сыграть Джоэль и какова цель вашего письма этому индивиду?

Т.Э.: Моя аудитория — государственный чиновник. И моя цель состоит в том, чтобы убедить его финансировать получение второго языка.

Р.Д.: Хорошо. Теперь моя задача выбрать группу подсказок и прибавлять их к концу предложения Тодда. Я просто беру по одной из каждой колонки. К примеру, я мог бы подсказать Тодду словами: «Я хочу писать об обучении иностранному языку, потому что я вижу, что...».

Т.Э.: Это важно для всеобщей коммуникации.

Р.Д.: Как «регистратор» Марша записывает: «Это важно для всеобщей коммуникации». Теперь, поскольку основная тема Тодда «изучение иностранного языка», я стараюсь выявить другой элемент этой темы. Я выбираю другие слова из каждой колонки и подсказываю Тодду: «Я хочу писать об обучении иностранному языку, потому что вы услышите, как...»

Т.Э.: Важно узнать о чужих культурах.

Р.Д.: Хорошо. Теперь «регистратор» должен несколько отредактировать полученное, потому что так будет не совсем грамотно: «Важно узнать о чужих культурах». Для сохранения грамматической формы Марше придется включить несколько слов подсказки. Она запишет: «Вы услышите, насколько важно знать о чужих культурах». Она могла бы просто изменить некоторые слова и написать: «Важно знать о чужих культурах».

Повторяю, мы начали с центральной темы обучения иностранному языку, и даже при том, что мы использовали две различные подсказки, получающиеся предложения поддерживают центральную тему. Используя различные подсказки, но всегда начиная каждое предложение центральной темой, мы можем вывести ряд опорных идей.

К примеру, я могу подсказать Тодду в другом направлении: «Я хочу писать об обучении иностранному языку всякий раз, когда мы будем переезжать, словно...»

Т.Э.: Всякий раз, когда мы переезжаем, мы на самом деле заботимся друг о друге.

Р.Д.: Марша записывает: «Всякий раз, когда мы переезжаем, мы на самом деле заботимся друг о друге». Мы продолжили бы этот процесс с Тоддом либо а) произвольное чис-

ло раз (например, четыре-пять повторений), либо б) пока не станет трудно делать любые другие ассоциации. Затем мы можем собрать всю группу его ассоциаций и перевести их в текст, просто не учитывая слова подсказки и начиная каждую фразу с большой буквы. В этом месте Тодд может изменять, перестраивать или корректировать свои ответы.

Группа затем помогла бы Тодду сочинить второй текст об обучении иностранному языку. Во втором тексте Тодд может или а) начинать с нового начального предложения, и мы повторяем процесс, используя те же самые подсказки, или б) использовать то же самое начальное предложение, как в первом тексте, а мы используем новые подсказки. По завершению Тоддом текста мы повторяем процесс еще раз. Таким образом, Тодд сочинил бы три текста, касающиеся своей основной темы. Он может затем отредактировать их или вывести из них окончательную версию статьи или письма, которую он представит государственному чиновнику, выбранному им в качестве своей аудитории.

Интересно с подсказками в том смысле, что они указывают направление мышления. Иногда приходится из кожи лезть вон, чтобы завершить предложение. Замечательно тут, однако, то, что даже при том, что вы генерируете все предложения отдельно друг от друга, по завершению работы они сцепляются воедино в виде целостного текста. К примеру, если взять все предложения Тодда, то получим:

«Я хочу писать об обучении иностранным языкам. Это важно для всеобщей коммуникации. Вы услышите, насколько важно знать о чужих культурах. Всякий раз, когда мы переезжаем, мы на самом деле заботимся друг о друге». Это на самом деле начало довольно интересного текста. Есть несколько различных перспектив, поддерживающих центральную тему.

Конечно, можно всегда возвратиться и позже подредактировать текст. Цель подсказок — помочь вам с началом.

Т.Э.: Подсказки могут использоваться, чтобы указать в перспективу, которая обычно не используется. Я особенно наслаждался последним набором подсказок — «Всякий раз, когда мы переезжаем, мы на самом деле заботимся друг о друге». Я получил от них удовольствие, потому что они заставили задуматься о другой точке зрения, чтобы завершить предложение. Это было чем-то новым для меня, но, пока тема в сознании оставалась постоянной, я мог работать вокруг нее, не боясь заблудиться. Для меня это оказа-

лось просто откровением, что сюжет рождается сам собой в соответствии с подсказками Роберта.

Р.Д.: Размышляя над своими ответами, Тодд их получает из своих ментальных образов, которые заполняют его речевой «вакуум» с помощью наших подсказок.

Т.Э.: Как автор я обнаружил, что это очень полезно обращаться то к аудитории, то к ментальным образам. Я словно профильтровал сказанное Робертом через свои образы, чтобы мои ответы обрели для читателя смысл. Я не искал слова, я смотрел на образ и думал: «В чем тут смысл?»

Также, если вы подсказчик, может быть полезно повторять предложение подсказки. Это дает мозгу автора возможность начать целенаправленный отбор переживаний, чтобы потом ответ мог появляться спонтанно.

Р.Д.: Кстати, если вы работаете с детьми, можно начать сначала с простых подсказок, воспользовавшись соединительными словами, к примеру, из колонки А. Основная стратегия состоит в том, чтобы продолжить повторять начальное предложение и пройти через все связующие слова в колонке А. В таком случае вы могли бы получить последовательность, которая выглядела бы приблизительно так: «Я хочу писать об обучении иностранному языку, поскольку это важно для всеобщего общения. Я хочу писать об обучении иностранному языку, потому что для меня важно иметь более эффективные стратегии в обучении. Я хочу писать об обучении иностранному языку всякий раз, когда я чувствую близость к другим людям».

И опять, если опустить различные связующие слова, получится интересный текст, организующий центральную тему через различные ассоциации.

«Я хочу писать об обучении иностранному языку. Это важно для всеобщего общения. Для меня важно иметь более эффективные стратегии в обучении. Я чувствую близость к другим людям».

Имейте в виду, что вначале это черновик, а не конечный продукт. Стратегия творческого письма в динамическом обучении не предназначена для того, чтобы научить правильному использованию грамматики и пунктуации, а чтобы помочь студентам организовать мышление таким образом, чтобы стать созидательным и продуктивным. Это предполагает, что ученик имеет определенное знакомство с базисными правилами грамматики и пунктуации. Одна из пер-

востепенных целей стратегии творческого письма в дина¬ мическом обучении состоит в поощрении самообучения и независимого мышления. Ееосновной целью является по¬ мощь в умении писать с большей легкостью, продуктивно и быстро. Она также облегчает мотивацию письма, по¬ скольку ориентирует на успех и фокусирует на немедлен¬ ном результате.

Т.Э.: Я где-то слышал, что Джек Кероуак писал сначала свои книги начерно на рулоне бумаги, а не отдельных лис¬ тах. Он покупал рулон бумаги, засовывал один конец руло¬ на в печатную машинку и просто печатал. Когда он закан¬ чивал, на одной стороне рулона был готовый сюжет. Ду¬ маю, он нес его пятнадцати или двадцати издателям, и никто не брался за издание. Можно представить, как это выглядит, когда некто входит с рулоном бумаги и разво¬ рачивает его на вашем письменном столе. Правописание слабое, грамматика отвратительна, не было даже разбивки на абзацы, но сюжет замечательный. Во время одного та¬ кого визита кто-то его спросил: «Как же вы не проверяете грамматику, правописание и т. д., и т. п.». Он ответил: «Я просто пишу сюжет. А для правописания и грамматики есть другие специалисты». Таковой была его точка зрения, с чем я не очень согласен. Но это показывывает, что твор¬ чество не должно сдерживаться правописанием, грамма¬ тикой или чем-нибудь еще. Можно всегда вернуться и за¬ няться этим позже.

Р.Д.: Между прочим, можно также использовать вариации этой стратегии, чтобы помочь обучению таким предметам, как история. После урока истории можно попросить уче¬ ников рассказать о том, что они прочли, скраивая инфор¬ мацию посредством определенных подсказок.

Одно из моих убеждений — эти различные группы под¬ сказок можно использовать для разбора стилей известных писателей.

К примеру, если взять Хемингуэя, Ф. Скотта Фицдже-ральда или Джеймса Джойса, можно найти, что различие в их стилях прослеживается в привычном, хотя и бессозна¬ тельном использовании нескольких групп связующих слов в их стратегии мышления. Если пристальнее присмотреть¬ ся к их работам, можно даже сказать, какие связующие слова, перспективы и репрезентативные системы они под¬ сознательно используют в качестве подсказок при сцепле-

нии предложений в одно целое. Я всегда думал, что было бы интересно разработать некий «Хемингуэевский генератор». Чтобы создать его, стоит только пройтись по предложениям в его романах и выяснять, какие группы соединительных слов наличествует между предложениями. Определив модель, можно Подсказать людям, как писать тексты, используя связующие перспективы, репрезентативные системы и временные рамки, используемые Хемингуэем в его работах.

Задумайтесь над этим. Что делает стиль письма непротиворечивым? А то, что есть некоторые перспективы, репрезентативные системы и определенная временная ориентация, которыми автор последовательно пользуется, чтобы порассуждать на специфическую центральную тему. Хемингуэй, к примеру, не уделял слишком много времени будущему. Он главным образом писал о настоящем или прошлом. Чаще всего он говорит о своих собственных чувствах и редко о чувствах других.

Потренируйтесь в этой стратегии. Следующие страницы помогут вам написать сочинение, если вы не способны сделать это в интерактивном режиме или хотите попробовать подход, направленный на самого себя.

Колонка А	**Колонка Б**	**Колонка В**	**Колонка Г**
Соединительное слово	*Перспектива*	*Репрезентативная системная и временные рамки*	
потому что	**Я**	видеть - увидел - увидит	что
поэтому	**Мы**	слышать- услыхал-услышит	как
после того, как	**Ты**	чувствовать-чувствовал- почувствует	подобно
пока	Она	смотреть-смотрел-посмотрит	словно
когда бы ни	Он	звучать-звучал-прозвучит	
так, что	Они	касаться-коснулся-коснется	
если	Оно (это)	показать-показал-покажет	
хотя		сказать-сказал-скажет	
таким же образом		двигаться-двинулся-двинется	

1. Напишите начальное предложение для своего текста в нижеотведенном месте. Можно начать просто с чего-то вроде: *«Яхочу написать о... (ваша тема)», «(Ваша тема)... — вещь забавная»-пли «Вас заинтересует... (ваша тема)»*.

_____

2. Прочтите предложение, которое вы написали выше. Затем читайте (молча) по одному слову из каждой ко-

лонки, представленной сверху, и мысленно вставляйте слова, которые первыми приходят вам в голову, чтобы завершить начатое предложение. Запишите их на строке ниже. (Не вписывайте слова из колонок.)

_____

3. Теперь читаете предложение, которое вы написали выше, и еще раз молча прибавляете четыре слова, выбранные случайным образом из колонок А, Б, В и Г. Вставьте новое предложение, которое вы начали, и напишите его ниже, опуская слова из колонок.

_____

4. Повторите весь процесс, снова используя различные слова из каждой колонки.

_____

5. Прочтите предложения, которые вы написали на строке сверху, одно за другим.

   а. Если то, что вы написали, не соответствует переживанию, с которого вы начали, или не вызовет ожидаемую реакцию от вашего предполагаемого читателя, вернитесь к 1-му этапу и повторите процесс снова с тем же самым начальным предложением. Поэкспериментируйте с различными комбинациями слов из каждой колонки.

   б. Если вы удовлетворены потоком идей, можно совершенствовать их или прибавить к ним что-то, чтобы получился текст.

   в. Напишите законченные предложения на нижепредоставленных строчках, чтобы получился полный текст.

   _____

   _____

   _____

   _____

   г. Начните новый текст с нового начального предложения наверху следующей страницы и следуйте стратегии этапа № 1.

Колонка А	Колонка Б	Колоша В	Колонка Г
Соединительное слово	*Перспектива*	*Репрезентативная системная и временные рамки*	
потому что	**Я**	видеть - увидел - увидит	что
поэтому	**Мы**	слышать- услыхал-услышит	как
после того, как	**Ты**	чувствовать-чувствовал- почувствует	подобно
пока	Она	смотреть-смотрел-посмотрит	словно
когда бы ни	**Он**	звучать-звучал-прозвучит	
так, что	Они	касаться-коснулся-коснется	
если	Оно (это)	показать-показал-покажет	
хотя		сказать-сказал-скажет	
таким же образом		двигаться-двинулся-двинется	

1. Напишите начальное предложение для своего текста в нижеотведенном месте. Можно начать просто с чего-то вроде: «Я хочу написать о... (вашатема)»,«(Ваша тема)... — вещь забавная» или « Вас заинтересует... (ваша тема)».

_____

2. Прочтите предложение, которое вы написали выше. Затем читайте (молча) по одному слову из каждой колонки, представленной сверху, и мысленно вставляйте слова, которые первыми приходят вам в голову, чтобы завершить начатое предложение. Запишите их на строке ниже. (Не вписывайте слова из колонок.)

_____

3. Теперь читаете предложение, которое вы написали выше, и еще раз молча прибавляете четыре слова, выбранные случайным образом из колонок А, Б, В и Г. Вставьте новое предложение, которое вы начали, и напишите его ниже, опуская слова из колонок.

_____

4. Повторите весь процесс, снова используя различные слова из каждой колонки.

_____

5. Прочтите предложения, которые вы написали на строке сверху, одно за другим.

   а. Если то, что вы написали, не соответствует переживанию, с которого вы начали, или не вызовет ожидаемую реакцию от вашего предполагаемого читателя,

вернитесь к 1-му этапу и повторите процесс снова с тем же самым начальным предложением. Поэкс¬периментируйте с различными комбинациями слов из каждой колонки.

б. Если вы удовлетворены потоком идей, можно со¬вершенствовать их-или прибавить к ним что-то, что¬бы получился текст.

в. Напишите законченные предложения на нижепре-доставленных строчках, чтобы подучился полный текст.

_____

_____

_____

_____

_____

г. Начните новый текст с нового начального предло¬жения наверху следующей страницы и следуйте стратегии этапа № 1.

Колонка А	Колон¬ка Б	Колонка В	Колон-ка Г
Соедини¬тельное слово	*Перспек¬тива*	*Репрезентативная системная и временные рамки*	
потому что	Я	видеть - увидел - увидит	что
поэтому	Мы	слышать- услыхал-услышит	как
после того, как	Ты	чувствовать-чувствовал- почувствует	подобно
пока	Она	смотреть-смотрел-посмотрит	словно
когда бы ни	Он	звучать-звучал-прозвучит	
так, что	Они	касаться-коснулся-коснется	
если	Оно (это)	показать-показал-покажет	
хотя		сказать-сказал -скажет	
таким же образом		двигаться -двинулся -дви нется	

1. Напишите начальное предложение для своего текста в нижеотведенном месте. Можно начать просто с че¬го-то вроде: *«Яхочу написать о... (ваша тема)», «(Ваша тема)... — вещь забавная»* или *«Вас заинтересует... (ва¬ша тема)»*.

_____

2. Прочтите предложение, которое вы написали выше. Затем читайте (молча) по одному слову из каждой колонки, представленной сверху, и мысленно вставляйте слова, которые первыми приходят вам в голову, чтобы завершить начатое предложение. Запишите их на строке ниже. (Не вписывайте слова из колонок.)

_____

3. Теперь читаете предложение, которое вы написали выше, и еще раз молча прибавляете четыре слова, выбранные случайным образом из колонок А, Б, В и Г. Вставьте новое предложение, которое вы начали, и напишите его ниже, опуская слова из колонок.

_____

4. Повторите весь процесс, снова используя различные слова из каждой колонки.

_____

5. Прочтите предложения, которые вы написали на строке сверху, одно за другим.

   а. Если то, что вы написали, не соответствует переживанию, с которого вы начали, или не вызовет ожидаемую реакцию от вашего предполагаемого читателя, вернитесь к 1-му этапу и повторите процесс снова с тем же самым начальным предложением. Поэкспериментируйте с различными комбинациями слов из каждой колонки.

   б. Если вы удовлетворены потоком идей, можно совершенствовать их или прибавить к ним что-то, чтобы получился текст.

   в. Напишите законченные предложения на нижепредоставленных строчках, чтобы получился полный текст.

_____

_____

_____

6. На следующей странице напишите все три текста, составленных вами на предыдущих страницах.

Просмотрев тексты, отредактируйте, проверьте или модифицируйте их так, чтобы они стали наиболее эффективны и соответствовали аудитории, для которой вы их написали.

Глава 10

Динамическая оценка

Общий обзор главы 10

- Динамический процесс оценки.
- Сопротивление и помехи в обучении.
- Заключение.

Динамическая оценка

Р.Д.: Есть два типа оценки в отношении обучения — это оценка продукта обучения и оценка, относящаяся к процессу. Оценка, связанная с «продуктом» обучения, вообще осуществляется на завершающей стадии и служит для того» чтобы профильтровать учеников по уровню полученных знаний. Оценка, связанная с процессом обучения, выполняется на текущей основе в течение обучения и служит для того, чтобы снабдить обратной связью преподавателей и учеников для большей эффективности в достижении поставленных целей.

Цель обратной связи в снабжении информацией, необходимой для адаптации действий по достижению желаемой цели. Во время обучения действия чрезмерно стандартизированы и жестки, чтобы соответствовать нуждам й стратегиям некоторых учеников, имея вид колоколообразной синусоиды распределения успеха в достижении цели. Когда процедуры выполняются на постоянной основе, появляется желание их как-то оптимизировать, чтобы достичь самого высокого числа средних учеников и просто *щ* учитывать крайние показатели — «одаренных» учеников Я учеников «никуда не годных».

Согласно модели ТОТВ, когда цели обучения неизменны, действия преподавателей должны варьироваться в ответ на реакции обратной связи, чтобы довести до максимума вероятность успеха в достижении цели. Действия должны варьироваться в отношении различных типов учеников, учебного контекста и т.д.

Безусловно, одна из причин стандартизации школами и учреждениями программ заключается в том, что так проще и дешевле. С вводом совместного обучения, компьютеров, мультимедиа и других адаптивных средств самообучения такая установка устарела. Когда есть обратная связь, учащиеся могут участвовать в собственных индивидуальных процессах обучения.

Это усиливает потребность в эффективных процессах оценки, поддерживающих такую обратную связь. Это также усиливает необходимость учителям изменить ориента-

цию в отношении роли и значения демонстрации и демон¬ стративной работы в достижении учебных целей. Многие все еще полагают, что основная роль оценки состоит в про¬ цеживании «продукта» обучения.

Хорошей иллюстрацией этому типу заблуждения будет пример из книги «Какой-то администратор». Авторы дают пример администратора, отправляющегося в школу, чтобы выяснить причины плохой успеваемости своего дитяти. В беседе с учителем он говорит, что как администратор уве¬ рен, что для компании важно, что все члены коллектива успешны в заданиях. И еще, по его мнению, если он дает своим сотрудникам ясные цели и задачи, они справляются лучше. Он затем предлагает учителю раздать школьникам вопросы к выпускному экзамену в самом начале обучения, чтобы они знали, что для них самое важное в классе, для чего учиться и как оценивать свои успехи.

Учитель, потрясенный и изумленный, восклицает: «Я не могу сделать этого. Тогда все станут отличниками!»

Смысл реакции учителя состоит в том, что если при¬ нять предложение администратора, то и на самом деле все начнут хорошо учиться, то есть не стало бы эффективного фильтра. Это, вероятно, отражает нашу установку на то, как мышление, стиль обучения и прилежание поддержи¬ вают различные роли. Индивиды с определенными силь¬ ными или слабыми сторонами предназначены для выпол¬ нения совершенно определенных задач. Академическая успеваемость предопределяет, станет ли ученик доктором или слесарем. «Интеллект» — это исторически важный ин¬ струмент, напрямую связанный с положением в обществе и могуществом. Чаще всего разного рода тестирования призваны сортировать или отфильтровать людей. И тесты проводятся не на проверку творческих способностей и продуктивности, а на понимание и восприятие ценностей и установок системы.

Другой смысл реакции учителя заключается в том, что раздача школьникам вопросов к выпускному экзамену в самом начале обучения эквивалентна «обману». Ведь это предоставит ученикам слишком большую возможность стать отличниками. При этом само понятие «успех» будет Дезавуировано.

Такие установки глубоко внедрены в нашу культуру. Мы считаем, что следует пересмотреть эти установки, если

мы хотим перейти к по-настоящему эффективным мето* дам обучения.

Динамический процесс оценки

Чем больше мы получаем знаний об учебном процессе и чем лучшие средства создаем для обучения, тем меньше эффективное обучение должно зависеть от природного «интеллекта» ученика. Эффективные учебные пережива¬ ния должны предоставить максимум «возможностей» учи«- ться легко и успешно. Для этого следует пфесмотреть на» ше отношение к аспектам оценки и обратной связи.

В конце 1980-х и в начале 1990-х Тодц и я увлеклись проектом в рамках школьной системы Калифорнии, на¬ званным «Динамической дооценкой», в котором мы при¬ менили средства, описанные в этой книге, чтобы помочь детям, диагноз которых звучал как «необучаемость». Про-* грамма динамической оценки была первоначально разра¬ ботана для оказания помощи детям латиноамериканскрго происхождения, не являвшимся носителями английского языка, с трудностями в обучении. Цель программы дина» мической оценки состояла в том, чтобы дать альтернативу типичным формам оценки и решению проблем в обуче¬ нии.

Школьный округ, в котором это проводилось, отличал* ся наличием большого числа семей латиноамериканского происхождения, прежде всего рабочих-мигрантов. Проб¬ лемы в обучении среди латиноамериканцев стали настоль¬ ко очевидны, что школьный округ оказался на грани ли¬ шения аккредитации. В школах округа, как и во многих других школьных системах, никто не собирался учить уче¬ ников думать. В большинстве школ вы редко увидите, что кто-то получает хорошую оценку за то, что думал над проб¬ лемой. Оценка не за то, что думаешь, а за ответ. Если твой ответ соответствует стандарту, значит, ты умный. Учеников при опросах проверяют не на способность продуктивно и творчески мыслить, а насколько естественно их стратегий обучения соответствуют стандартным методикам препода¬ вания.

Одна из причин, почему там ухватились за программу динамической оценки, состояла в том, что, как обнаружи¬ лось, многие из тестов и экзаменов по успеваемости и

уровню интеллекта напичканы культурными установками, что вело не к измерению интеллектуального уровня, а к оценке различий в культурных ценностях. Есть много установочных ценностей в нашем подходе к образованию. К сожалению, большинство из них не имеет никакого отношения к оценке того, как думать, а скорее оценивает, что думать и как себя вести.

Идея программы динамической оценки состояла в том, чтобы оценить интеллект детей не по тому, что они знали, судя по ответам на вопросы теста как это обычно бывает, а скорее на другом уровне. Оценка давалась их способности научиться учиться, то есть способности на прогресс в процессе обучения. Акцент ставился на аспектах «динамики» обучения, а не просто на «плодах» обучения.

Т.Э.: В школе детей вообще оценивают по поведению и успеваемости. Но, как сказал Альберт Эйнштейн, решение наших проблем не может исходить с того же уровня, что и проблемы. Решения должны быть с другого уровня. Если поведенческая проблема состоит в том, что ученик не может дать спеллинг слова «geography», то если заставлять его делать спеллинг все вновь и вновь, вряд ли это приведет к улучшению его спеллинга. Сколько раз мы слышим такое: «Ты учишься недостаточно прилежно. Ты не проделал этого должное количество раз. Повтори сначала». Мне известны уже пожилые люди, которые так и не научились спеллингу слова «geography». А повторяют его каждый день. Не количеством раз определяется успех в обучении и даже не прилежанием. А тем, обладаете ли вы стратегиями, необходимыми для успешного выполнения задачи, поставленной перед вами.

Если вы думаете о стратегии правописания, это требует большого воображения. Когда вы учите ребенка визуализации во время спеллинга, вы не просто преподаете спеллинг, вы учите ребенка визуальной манипуляции образами. Это основа того, что в Соединенных Штатах и в большинстве западных стран мы называем интеллектом. Ваша способность манипулировать образами определяет, на самом ли деле у вас высокий показатель коэффициента интеллекта, потому что все вопросы ориентированы на определенную репрезентативную систему. Больше всего школы ориентированы на визуальную репрезентативную систему. Поэтому, обучая ребенка какому-то умению, просто при-

откройте ту часть его мозга, которой он мог никогда преж¬ де не пользоваться. Вы их учите, как использовать зри¬ тельное воображение. Это выходит за рамки простого обучения каким-то умениям. Я видел, как, научившись спеллингу, ученики внезапно повышали отметки по исто¬ рии. Это не имеет никакого отношения к факту, что они стали спеллинговать исторические термины лучше. Я ви¬ дел, как, научившись математической стратегии (в прило¬ жении Г), ученики внезапно повышали отметки по геогра¬ фии. Все потому, что внедрять способности намного легче, чем поведение.

РД.: В динамической оценке вместо того, чтобы поставить ученика перед тестом, поставить ему отметку о его недее¬ способности и вручить «приговор к пожизненному заклю¬ чению», преподаватель специального образования или психолог должны взаимодействовать с учащимся, трени¬ руя его в максимально возможной степени и стараясь раз¬ глядеть, есть ли подвижки на каждом конкретном занятии. Мы научили учителей и психологов, как выявить стратегии обучения учеников, имевших проблемы, а затем просто постаравшихся расширить или обдгатить свою стратегию. Идея состояла в том, чтобы заставить психологов и учите¬ лей думать творчески вместе с учениками, чтобы открыть и расширить процесс мышления, используемый учащимся в трудной области.

Т.Э.: Если вы преподаете научную дисциплину и биоло¬ гия —легкая и приятная забава для вас, наиболее вероятно, что это потому, что (1) у вас позитивные ощущения, кото¬ рые вы связываете с биологией, что заставляет ее казаться забавой и удовольствием; и (2) у вас есть стратегия для ор¬ ганизации этой информации, что делает использование, такой информации легкой забавой. Если вы хотите, чтобы ученики наслаждались биологией таким же образом, как вы, следует экипировать их обеими этими частями. Поде¬ литесь с ними тем, что так захватывает вас, и тем самым со¬ здайте у них такое же отношение. Во-вторых, поделитесь с ними тем, что вы думаете о биологии. Что делает ее лег¬ кой для вас? Как вы организовываете свои отношения с биологией?

Если вы учитель математики, преподаете геометрию И геометрия проста для вас, как это получается у вас в созна¬ нии? Ведь первое, что нужно узнать вашим ученикам, это

не умение вычислять площади квадратов и треугольников, а то, что происходит в вашей голове, что делает науку лег¬ ким и приятным занятием. А это называется стратегией; учить надо сначала этому, а уж затем содержанию предме¬ та. Поскольку, если вы дали отношение, если научили стратегии, то остальное, конечно же, не что иное, как со¬ держание.

Р.Д.: С другой стороны, если вы — ученик, и вы идете к своему учителю по химии, и ваш учитель химии говорит: «Хорошо, единственный способ выучить химию — это учи¬ ться, учиться и учиться, и это будет нелегко, но не опускай¬ те рук, трудитесь, и в конце концов химия вам откроет¬ ся»,— послушайте, такая стратегия не для вас! Не лучше ли прислушаться к стратегии другого человека, просидевшего до четырех утра в ночь перед экзаменом, сдавшего экзамен и вообще не учившего предмет. Вот чья стратегия по мне! Потому что она естественна, требует минимума информа¬ ции и усилий. Это — стратегия, которая вам нужна; не обя¬ зательно образ жизни, а стратегия.

Т.Э.: Одна из целей динамической оценки состоит в том, чтобы собрать учителей, специалистов отделов образова¬ ния, речевых патологов, психологов, всех тех, кто работает с учениками, и научить их одному языку. Всем мы препода¬ вали НЛП, в той или иной мере. И тогда учитель будет знать достаточно о движениях глаз, чтобы понаблюдать за ребенком и отметить, что происходит, когда у ученика воз¬ никают трудности. Затем учитель пойдет к школьному психологу, и они смогут говорить на одном языке.

Р.Д.: До этого учителя, психологи и персонал специально¬ го образования не говорили на одном языке. У ребенка проблема в классе, а учитель посылает его к психологу, главным образом, чтобы убрать из класса. И не сообщая учителю о том, что произошло с учеником, психолог про¬ пустит ребенка через кучу тестов и выведет подобие диаг¬ ноза типа: «дефицит центральный слуховой обработки», — и передаст другому специалисту. Глянув на диагноз, пере¬ дернув плечами, такой специалист начинает совершать над учеником очередной шаманский обряд. Если, паче ча¬ яния, это приносит какие-то положительные результаты, ребенка отправляют обратно в класс, и цикл начинается сначала.

Проблема с ярлыком вроде «дефицит центральный слу¬ховой обработки» состоит в том, что он не обращен к комп¬лексной динамике процессов, происходящих в живом че¬ловеке во время его взаимодействия с системой. Навесить ярлык — не значит помочь изжить проблему. Всякий раз, при измерении одной части системы можно обнаружить в ней дефицит любого свойства, но, пока не глянешь на си¬стему в целом, невозможно найти решения существующих проблем.

В качестве аналогии: если у вас возникла проблема в од¬ной части вашего автомобиля, это может быть из-за воз¬действия с другой частью, но если вы никогда не по¬смотрите на все это в целом, то и знать про это не будете. Представьте, что ваш автомобиль не двигается, потому что бензин закончился, но поскольку ваш техник является специалистом по воздухоочистителям, единственное, на что он обращает внимание, — это воздухоочиститель. «Я просто не пойму, в чем дело, давайте поставим новый воз¬духоочиститель» .

Т.Э.: Этот автомобиль просто не хочет ехать. Это «рези¬стентный» тип автомобиля.

Р.Д.: К сожалению, в ярлыке «дефицит центральной слу¬ховой обработки» ничто не говорит о том, что делать, что¬бы изменить это. Динамическая оценка, в отличие от это¬го, сообщает нам, что делать, чтобы изменить что-то к луч¬шему. Многие другие методики не говорят, как перейти от диагноза к вмешательству. Диагноз — это всего лишь диа¬гноз. Ну, есть у нас диагноз, а дальше-то что?

Т.Э.: Дайте риталин.

Р.Д.: Нужно связать то, почему я говорю, что у ребенка проблема, с тем, как эту проблему лечить. Оценка и вме¬шательство должны идти вместе. С тем чтобы, если я оце¬нил, что у ребенка проблема при спеллинге, потому что его взгляд опускается вниз и влево, я мог сказать ребенку: «Подними глаза вверх и влево, и спеллинг пойдет лучше», — и так оно и будет. В динамической оценке, если я говорю учащемуся: «Измени то, что ты сейчас сделал», — это будет иметь воздействие на результат, который замеряется.

Много стандартных оценок задействуют ответы учени¬ка на кучу вопросов. На основе ответов ставится диагноз. Но невозможно потом сказать учащемуся: «Здесь просто

измени свой ответ на эти вопросы, и ты добьешься лучше¬ го». Это не сработает

Т.Э.: Изменение ответов на вопросы просто изменяет то, что находится на бумаге. Это не изменяет ребенка. С дина¬ мической оценкой при изменении поведения, ведущего к проблеме, немедленно и безусловно меняется образ дей¬ ствий ребенка.

Р.Д.: Динамическая оценка основана на различиях, кото¬ рые порождают изменение, а не просто являются различи¬ ями, цель которых — поставить отметку

Т.Э.: Динамическая оценка начинается со слов: «Какова та способность, которая необходима ребенку, чтобы успешно справиться с учебной целью?» К примеру, если цель состо¬ ит в том, чтобы научить учащегося спеллингу слова «geo¬ graphy», то главный вопрос звучит так: «Какова та способ¬ ность, которая необходима ребенку, чтобы суметь сделать спеллинг этого слова?»

Иногда я вывожу на доске символ «А» и спрашиваю: «Что — это?» 99 % немедленно отвечает «Это — треуголь¬ ник, вот что это такое». Но мне хочется выделить, что это не «треугольник». Это пересечение трех линий под тремя данными углами, чтъ мы и называем «треугольником». Во¬ прос, который следует задать себе: «Что нужно, чтобы там было то, что можно назвать треугольником?» Точно так же в процессе обучения мы должны спросить себя: «Что нуж¬ но, чтобы там было то, что можно назвать спеллингом?» На какой способности основан спеллинг? Обратите внима¬ ние, что это совсем не то, если спросить: «Какое поведение указывает на то, что ребенок производит спеллинг прави¬ льно?» Динамическая оценка фокусирует свое внимание на способностях, необходимых для обучения независимо от содержания предмета.

Так, когда вы думаете о выставлении оценки ученику, следует задать себе вопрос, не касающийся предмета обу¬ чения: «Какому навыку ребенок должен суметь научить¬ ся?» Не «Каково содержание?» Не «Как закреплен урок?» Для спеллинга, к примеру, ученик должен быть способным к обладанию достаточными зрительными навыками, что¬ бы сформировать образ слова в сознании.

Следующий вопрос: «Как мне проверить, может ли этот ребенок развить такую способность?» В динамической

оценке происходит взаимодействие с ребенком, во время которого и выясняется, умеет ли он вообще по жизни визуализировать в пределах, необходимых для спеллинга. Если ребенок может описать в подробностях, как он ограбил местный винный магазин, и, рассказывая, держит глаза вверх и влево и делает все то, что сообщает мне о его способности визуализировать, тогда у меня есть ответ. Моя динамическая оценка сообщает мне, что этого малыша можно научить спеллингу. Мне не нужен тест на интеллект или какой-то другой тест, чтобы сказать, что у ребенка есть то, что ему нужно. Если ребенок в настоящее время не обладает способностью к зрительному воображению, то это говорит мне, с чего мне начать.

Р.Д.: Цель динамической оценки в том, чтобы исследовать различные уровни процессов обучения. Оценка уровня процесса позволяет ученикам или а) воспользоваться собственными излюбленными стратегиями обучения, или б) познать свои стратегии с тем, чтобы можно было их обогатить и изменить.

Обратная связь уровня процесса позволяет иметь постоянную цель и процедуры доказательства, что делает возможным оценивать в процессе действия и учителя, и ученика, чтобы наиболее быстро и эффективно их адаптировать к целям при большом многообразии условий.

Т.Э.: Динамическая оценка основана на понятии НЛП «определения и наведения». К примеру, скажем, что у ребенка трудности в классе, но он любит возиться с моторами. Чтобы навести ребенка на цель, первое, что я могу спросить его:« Какой это двигатель?» Скажем, ребенок отвечает: «Это — Форд». Чтобы начать вести, я мог бы спросить: «Откуда ты знаешь, что это — Форд, тут где-нибудь об этом сказано?» Возможно, он ответит: «Да, это написано на крышке клапанного механизма: Ф-О-Р-Д». Я мог бы продолжить: « Великолепно. Давай предположим, что тут написано: «УФХЦ», это смотрелось бы по-другому?» Иными словами, я использую двигатель как ресурс, а не как отвлекающий момент. Можно в конечном счете дойти до такой точки, где можно помещать любые буквы, которые вы хотите, чтобы малыш запомнил на двигателе.

Другим примером мог бы быть ребенок, заявляющий: «Я не могу делать спеллинг», но при этом может в подробностях описать свой велосипед. Можно также этого ребен-

ка навести на цель и повести за собой. К примеру, некото¬ рые велосипеды имеют номерные щитки с обратной сто¬ роны сидений. Можно спросить: «Что написано на номерном щитке?» Возможно, ребенок ответит: «Мое имя — Бобби». Я могу продолжить: «Хорошо, а может, это кош¬ ка! Ты когда-нибудь видел номерной щиток, на котором было бы написано «КОШКА»? А сколько таких щитков ты видел?»

Иными словами, вы наводите на цель, начиная с че¬ го-то, что уже для ребенка не трудно запомнить. И со шко¬ лой тут ничего общего.

Резон заключается в том, что я хочу сначала присоеди¬ нить то, что мы делаем, к чему-то знакомому. Если ребенку знаком велосипед, то я хочу прикрепить задачу визуализа¬ ции к его велосипеду, потому что это знакомо и весело ка¬ таться на велосипеде.

Р.Д.: Хороший пример этого подхода представляет случай с одним малышом в школьном округе Паджаро Вэли, ко¬ торый учился в третьем или четвертом классе по математи¬ ке. Молодой латиноамериканский психолог, работавший с ним, совершил блестящую интервенцию, которая, как мне кажется, характеризует всю динамическую оценку.

В начале процесса оценки психолог заметил, что маль¬ чик использовал типичную стратегию подсчета на пальцах для решения математической задачи. Эта стратегия, по-видимому, замедляла решение и ограничивала его возмож¬ ности.

Типичная реакция в классе в такой ситуации — это сде¬ лать выговор ребенку, сказать, чтобы он не считал на паль¬ цах (в былые дни по рукам хлопали линейкой), но при этом не предлагается никакой конкретной или эффективной альтернативы.

Вместо этого психолог «ведет» мальчика, чтобы обна¬ ружить пределы этой стратегии, а затем обогатить страте¬ гию, выйдя за ее пределы.

— Сколько будет три плюс два? — спрашивает он.

— Один, два... три, четыре. Пять!

— Великолепно! — говорит психолог

— Сколько будет тринадцать плюс четыре?

— Один, два, три-и-и..! Я не знаю!

Вместо того чтобы сказать мальчику, что его стратегия неверна или неэффективна, психолог попытался помочь

ребенку придумать о способе расширить его стратегию, чтобы суметь прибавить к тринадцати четыре.

Психолог предложил: «У меня есть идея! Какими бы ни были оба числа, ты всегда будешь самым большим, а маленькие считай на пальцах. Если это — тринадцать плюс четыре, то ты—тринадцать. Теперь подними четыре пальца и посчитай».

— «Четырнадцать, пятнадцать, шестнадцать... семнадцать!»

— «Теперь, сколько будет тринадцать плюс десять? Помни, что ты самое большое число». Ребенку удалось сложить эти числа.

«Хорошо. А сколько будет сто двадцать пять плюс семь?» Сначала ребенок заколебался. Числа казались слишком «большими».

Психолог напомнил ему: «Ты - сто двадцать пять. Теперь подними семь пальцев и посчитай».

«Сто тридцать два!» — был восхищенный ответ

Внезапно этот ребенок сделал качественный скачок в количестве чисел, которые он мог прибавлять, добавив один простой штрих в свою стратегию. Они продолжили считать, и он понял, что даже, когда вы прибавляете целые колонки многозначных чисел, нам не приходится прибавлять больше, чем два числа одновременно. Так что этот ребенок, который никогда не мог сложить числа, чья сумма была больше десяти, внезапно стал делать многозначные сложения. Его чувства волнения и собственного достоинства были огромны.

Возможно, более важным, чем улучшенная математическая способность, был ответ мальчика своей маме, когда она спросила его, счастлив ли он, что научился считать.

Он сказал: «Я научился чему-то намного более важному, чем это. Я узнал, что я могу научиться как учиться! Я могу учиться по-другому».

Удивительная вещь, но оценки этого ребенка по всем другим предметам начали улучшаться также. И он стал интересоваться другими стратегиями не только по математике, но и по другим предметам.

Это совершенно другой подход к процессу учения. Он помогает ученику обрести уверенность в своих способностях к обучению и оценить собственные стратегии обучения. А на другом уровне это формирует убеждение, что есть и другие способы учиться. Это не просто способ учителя

или способ, кем-то прописанный в книге, есть еще много других способов выполнения задачи.

Конечно, обыкновенные учителя тут же возразят, что этот метод требует много личного внимания и что они слишком перегружены, чтобы заниматься еще и обратной связью. Вместе с тем сама идея им понравилась. Мы их познакомили также с идеей бригадного обучения в классе и показали, что, владея технологией обучения, учащиеся могли бы учить друг друга по многим аспектам более эффективно, чем это делают учителя. Они стали вводить программы совместного обучения, где ученики совместно использовали свои стратегии обучения. В самом деле, наиболее эффективным преподавателем спеллинга во всем школьном округе оказалась одиннадцатилетняя девочка. Спеллингу она могла научить любого!

Сопротивление и помехи в обучении

Р.Д.: Иногда проявляются сопротивление или помехи в обучении, что не относится к предмету определения и наведения существующей стратегии обучения.

Т.Э.: Как-то я работал с одной женщиной, настоящим гением в математике. Она обожала компьютеры, и пока дело касалось чисел, проблем у нее- не было. Но когда дело касалось спеллинга^- вот тут-то все и начиналось. Она была убеждена, что это не для нее. Она чувствовала себя ужасно каждый раз, когда приходилось называть слова по буквам или если просто кто-нибудь упоминал при ней о спеллинге. Интересной была ее стратегия, которой она пользовалась в математике, да и в программировании она тоже ее использовала — она вовсю пользовалась записью отдельными буквами, то есть именно тем, с чем не могла справиться в спеллинге. Оказалось, что единственное, что ей мешало, — это само слово «спеллинг», само понятие, обозначенное этим словом.

Хорошая орфография и недостаточная орфография часто исходят из совершенно различных стартовых состояний. Когда учитель говорит: «Итак, наступило время для спеллинга наших новых слов на этой неделе», — можно просто понаблюдать за классом и сразу увидеть, у кого дела идут, а у кого не очень. С самого начала существует начальное состояние и убеждение о возможности такого-то про-

цесса для тебя. Если начать с того, что: «Ох, мы собираемся делать спеллинг. А это именно то, что я могу делать. Я уже знаю, что потерплю неудачу в этом прежде, чем даже начну». Это начальное состояние никогда не пропустит вас, даже если вам дадут стратегию. Именно начальное состояние определяет ваше направление.

Р.Д.: Основной подход динамического обучения к сопротивлению состоит в нахождении позитивных намерений или причины сопротивления с последующим использованием чего-то, что удовлетворяло бы этому позитивному намерению. В динамическом обучении мы предполагаем, что каждый реагирует самым лучшим способом, доступным на тот момент. Если посмотреть достаточно глубоко, то можно, найти, что намерение, стоящее за любой реакцией, — это позитив в том или ином роде.

Проблемы встают, когда нет выбора, наиболее подходящего для определенной ситуации. К примеру, когда люди стараются сделать спеллинг визуально, они часто осознают, что в голове звучит голос, озвучивающий слова. Обычно люди стараются «заткнуть» его. А в результате он звучит громче. Вместо того чтобы избавится от него, надо просто его спросить: «Что вы пытаетесь для меня сделать?» У меня самого была такая проблема, и я обнаружил, что этот голос старался помочь мне «сделать все правильно», а «правильно», конечно, означало «так, как меня учили». Так что я спросил свой внутренний голос: «А что положительного в этом «делать правильно»?» Ответ был таков: «Правильный спеллинг». Следующий вопрос к этому голосу: «А то, что вы делаете, дает ли желаемый результат? Если вы озвучиваете слова, мой спеллинг становится правильным?» Я знаю, что это звучит чудно, но я на самом деле объяснил и продемонстрировал своему собственному внутреннему голосу, что могу делать спеллинг более точно, когда я не озвучиваю слова. И так как голос хотел помочь мне «все делать правильно», я попросил, чтобы он напоминал мне визуализировать слова.

Т.Э.: Можно использовать факт, что есть голос. Не для того, чтобы от него избавиться. Если вы хотите представлять образы в своей голове и у вас голос, который мешает вам в этом, почему бы не договориться с ним, чтобы он подсказывал, что происходит в образе?

Мой друг, барабанщик, учился на фармацевта. Он учил¬ся на фармацевта, потому что у него было" трое детей и же¬на, но он хотел быть барабанщиком, потому что это ему было интересно. Обучение на фармацевта заставляло мно¬го читать, запоминать формулы и разного рода медицин¬скую информацию. Он пришел ко мне, потому что каждый раз, как он садился читать этот технический материал, да¬льше трех страниц он не выдерживал. Проблема состояла в том, что, подобно большинству музыкантов, сев за книгу и открыв первую страницу, он должен был начать петь. Минуты проходили за минутами, а пение так и не начина¬лось. Он привык, что во всем есть ритм, который соответ¬ствует другому ритму, а тот ритм подходит к барабанному бою, который запускает песню, а с песней вся книга «выле¬тает в окно». Вот он и пришел ко мне, чтобы я вытащил песни из его головы.

Вместо этого я поинтересовался, а есть ли в этих песнях слова. Он сказал: «Конечно, я пою слова». И я велел ему выбрать свои любимые песни, удалить из них слова и иг¬рать оставшуюся музыку, пока он читает. Вместо слов пес¬ни он должен был петь слова из книги. Я попросил его вы¬брать различные песни для каждого предмета с тем, чтобы когда дело дойдет до экзаменов, ему просто надо было бы вспомнить, под какую песню он учил. Он мог отстучать ее на своем мысленном «CD» и начать отвечать по предмету. Классно получилось, у него это работало.

Р.Д.: В этом сущность определения и наведения. Вы берете то, что создает проблему, и переворачиваете с ног на голову.

Т.Э.: Вы пользуетесь тем, что есть, не борясь с ним.

Р.Д.: Вы начинаете с того, что есть у индивида, а затем не¬заметно приводите к следующему месту. Начинайте там, где индивид хочет начать, где он начнет естественно. Затем наводите. В НЛП термин «рефрейминг» относится к про¬цессу принятия чего-то, что мешает, с тем, чтобы превра¬тить это в ресурс. Вместо борьбы с собственными процес¬сами вы их усмиряете и ведете куда вам нужно.

В наших демонстрациях по спеллингу, к примеру, Пэтти испытывала сопротивление в спеллинге, основанное на ее личной истории. Ей в детстве сказали, что у нее нет спо¬собностей, — и у нее их не стало. Вместо попытки убрать ее прошлое, мы совершили интервенцию вместе с Пэтти,

в НЛП известную как изменение личной истории. Мы «наводили на цель», где Пэтти естественно возвращалась в далекое детство к той девочке, которая не знала еще, что можно все сделать по-другому. Взрослая Пэтти в роли старшей сестры «вела» маленькую Пэтти, рассказывая, что спеллингом можно заниматься по-иному.

Следующий набор шагов представляет типичный подход НЛП к сопротивлению в обучении, связанному с прошлыми событиями.

1. Определите чувство сопротивления.
2. Определите самое раннее переживание сопротивления.
3. Отстранитесь от переживания — то есть рассматривайте переживание, как будто вы наблюдаете себя в кино.
4. Найдите позитивное намерение сопротивления в контексте переживаний прошлого.
5. Определите ресурсы или выборы, которые вам требовались тогда, но их не было, а сейчас они есть.
6. Повторно включите-фильм про себя, вооружившись на этот раз необходимыми ресурсами, а затем поместите себя обратно в переживание.

Т.Э.: Не все сопротивления обучению коренятся в переживаниях прошлого. Некоторые связаны с текущими событиями в жизни индивида. К примеру, ко мне привели девочку с трудностями в школе по математике. Она пришла с матерью, очень настаивающей, что у дочери проблемы с математикой. Она сказала мне, что девочкой занимались и психолог, и учитель математики, но помочь так и не смогли. Мать принесла письменные отчеты всех результатов тестирований, заключений и вмешательств, которые проводились до этого.

Я не стал вдаваться в бумаги, а провел первую часть сеанса, наблюдая за тем, как она решала математические задачи. Я дал ей целый ряд примеров на сложение, вычитание, умножение и деление, соответствующих ее уровню. Она успешно решила все примеры. Я заметил, однако, что с примерами деления она сначала смотрела вниз направо и, чуть повременив, продолжала решать пример. Чтобы проверить свое наблюдение, я дал ей порешать еще несколько примеров. Рее повторилось. Мне стало очевидно,

что эта девочка могла правильно решать все математиче¬ ские задачи, для нее это не представляло никакой трудно¬ сти. На деле у нее было очень хорошо развитая визуальная стратегия для решения задач. Но из бумаг между тем следо¬ вало, что определенные трудности у нее были.

Мне стало очевидно, что если что-то и было, то это ни¬ как не связано с математической стратегий или навыками визуализации. Поэтому я решил спросить ее, почему, по ее мнению, мать привела ее ко мне. Она очень застенчиво от¬ ветила, что она думала, что это имело определенное отно¬ шение к проблеме, которая у нее есть с математикой. На это я спросил ее, на самом ли деле ей трудно с примерами наделение. Она сказала, что примеры - это не трудно, но она «плохо.себя чувствовала при делении». Обратите вни¬ мание, что она не сказала, что ей трудно с математикой. Она сказала, что она «плохо себя чувствовала при деле¬ нии». Она не сказала, что она не знает, как делать примеры на деление, не знает процесса или стратегии деления. Я за¬ дался вопросом: «Как это может быть, что десятилетняя девочка плохо себя чувствует при делении?» Сколько зна¬ чений у слова «деление»?

На этом месте я вышел из кабинета, чтобы послушать, что скажет мать девочки. Я спросил, не в разводе ли она и ее муж. Она ответила, что они развелись приблизительно 10 месяцев назад. Как оказалось, это было приблизительно в то время, с которого начались так называемые «трудно¬ сти с математикой». Мать рассказала, как они ссорились и делили детей.

В течение следующих нескольких часов я говорил с де¬ вочкой о ее семье и ее друзьях, об их отношениях. Интерес¬ но, что всякий раз, когда она думала о разводе, разделе, делении, это возвращало ее к тому, что дети в семье были отделены друг от друга. Деление оказалось метафорой раз¬ вода ее родителей и разделением детей. Ее два брата жили с отцом, а она жила с мамой. Простая мысль о разделении заставляла ее переживать все сначала. Она сказала, что не¬ возможно вообразить вещи, разделенные больше, чем они уже есть.

Я помог ей найти позитивное намерение ее плохого ощущения при делении и найти некоторые другие ресурсы для этого. К концу нашей беседы она почувствовала себя намного лучше. Она сказала, что разговор со мной о до¬ машних вещах помог ей признать и рассортировать чувства

о ее семье и чувства о математике. В результате этого сеанса ее оценки скоро опять выровнялись.

Главное в этом случае то, что не нужно было подходит» напрямую к проблеме с математикой. Проблема оказалась на уровне представлений о «делении». Проблема была ре¬ шена обращением к проблемам отношений в ее семье к сортировкой значений слова «деление».

Мужчина: Какой тип стратегии вы использовали бы, чтобы помочь детям с недостаточной слуховой остротой, чтобы быть внимательными и следовать наставлениям?

Р.Д.: Думаю, что следует сначала проверить проблемы, ко¬ торые порождают сопротивление уделению внимания. Сначала выясните, относится ли это к проблеме «Как» или. к проблеме «Хочу».

Т.Э.: Вопрос «уделения внимания» может иметь немного или совсем ничего общего со слуховым вводом. В качестве аналогии, к примеру, ученик имеет способность к образно-* му мышлению, а вы стараетесь научить его стратегии спел¬ линга, и каждый раз, когда вы говорите, чтобы ученик помещал свой взгляд вверх и влево, он начинает противо* стоять и становится взволнованным. Это, вероятно, не яв«" ляется проблемой способности представить слово. Более вероятно, что ребенок не хочет смотреть куда бы то ни бы¬ ло наверх. Возможно, у него образ какой-то травмы, и спеллинг перемешивается с неприятными образами. Не потому, что он не хочет представить слова, а потому, что «увидеть» образ для него является эквивалентом «плохо се* бя почувствовать». Это может не иметь никакого отноше-. ния к спеллингу. Значит, нужно задаться вопросом, что еще могло произойти в жизни этого ребенка.

Р.Д.: Я говорил с учительницей одной девочки в ее классе» постоянно слышащей в голове какие-то шумы. Учитель¬ ница спросила, мог бы я использовать НЛП, чтобы заглу¬ шить этот звук и выбросить это «ШШШШШШ» из головы девочки, чтобы она стала способна слышать лучше. После выяснения у учительницы нескольких вопросов, я обнару* жил, что этот ребенок жил в неблагополучной семье. Ее мать была проституткой, которую постоянно избивали е$ клиенты.

Внезапно звук «ШШШШШ» приобрел иное осмысление* Возможно, он как-то был связан с проблемой, граничащей

с выживанием. И чтобы заставить девочку быть внимательнее в классе, надо коренным образом изменить что-то во всей ее жизни.

В динамической оценке важно видеть всю перспективу возможных проблем. Поскольку проблемы ребенка в школе возникают не на пустом месте, их система гораздо больше, чем классная комната.

Мужчина: Вы хотите сказать, что в школе они должны освобождаться от своих проблем, а после школы окунаться в них обратно?

Р.Д.: Можно итак, но, обратите внимание, для этого следует понять ребенка. Следует войти с ним в доверительные отношения. Вообще говоря, речь тут идет о безопасности ребенка, а не о том, куда навострить его ушки.

Мужчина: Я говорю о том, чтобы ребенок понимал, до какой степени дошел процесс, почему что-то происходит так, а не иначе, чтобы при необходимости он сам мог бы разобраться, когда стоит на что-то обращать внимание, а когда — нет.

Т.Э.: Как было бы просто, если можно было бы этому научить. Нравится — включил, не нравится — выключил. Вопрос еще в том, а насколько это безопасно.

Р.Д.: Представьте, это потребовало бы все знание в мире, чтобы знать, когда включать.

Т.Э.: Я думаю в этом случае важно отличать, что ожидать от учителя и что ожидать от психолога. Я не обязательно жду, что такой-то учитель справится с определенными проблемами. У учителя может не хватить умения или времени, чтобы заняться вопросами психотерапии. Думаю, что учителю и психологу следует понять, что, чтобы создать работающую систему, им надо сотрудничать друг с другом.

Р.Д.: Есть другие книги (например, изменение системы убеждений с помощью НЛП), которые занимаются терапевтическими методиками НЛП. Наша цель в этой книге с помощью динамической оценки сконцентрировать внимание на тех проблемах и элементах, которые относятся к процессу обучения. Однако мы поддерживаем вас в том, чтобы воспользоваться новыми умениями в обучении,

чтобы расширить понимание НЛП в максимально воз¬ можной степени.

Заключение

Р.Д.: Методы оценки должны концентрироваться на про¬ цессе обучения и на плодах обучения. Акцент на процессе обучения требует нескольких различных уровней оценки. В дополнение к оценке некоторых вариантов поведения также важно оценить познавательные процессы, такие, как стратегии обучения, убеждения, ценности и побужде¬ ния. Эти аспекты процесса обучения требуют, чтобы оцен¬ ка в большей степени была постоянной и связанной с об¬ ратной связью, а не ориентированной на выбраковывание. Каждому должна быть предоставлена возможность на успех. Когда это выполняется, даже последние из послед¬ них превращаются в личности.

Программа динамической оценки в школьном округе Паджаро Вэли оказалась очень успешной. Я говорил ранее, что программа динамической оценки была перво¬ начально предназначена для того, чтобы помочь детям ла¬ тиноамериканского происхождения, не являющихся но¬ сителями английского языка, преодолеть трудности в обу¬ чении. В результате успеха этого подхода к проблемным детям принципы динамического обучения скоро станут применяться повсюду в качестве фундаментальной пара¬ дигмы для обучения. Учителя приняли лозунг «Создание школы, которую выбирают дети». Упомянутый школьный округ из самого отстающего в Калифорнии перешел на второе по показателям место. Кристина Амато, возглавив¬ шая проект в школьной системе округа, была позже назна¬ чена на пост смотрителя по учебному законодательству це¬ лого штата.

Глава 11

Заключение

Заключение

РД.: Мы надеемся, что через эту книгу вы обрели способность ощутить задачи и почувствовать удовольствие, которое испытываем мы в динамическом обучении. Поскольку динамическое обучение — это обучение через переживание, а это всего лишь книга, мы заранее одобряем ваше стремление испытывать данные стратегии поведенчески, эмпирически и в интерактивном режиме.

Тодд любил говорить, что НЛП написано не для «соло», а скорее для «дуэта». НЛП появилось на свет из динамического взаимодействия между Ричардом Бэндлером и Джоном Гриндером. Думаю, что в динамическое обучение также лучше играть дуэтом.

В заключение наших семинаров Тодд часто любил приводить цитату из книги «Река течет сквозь». Два брата говорят о стратегиях, необходимых для хорошего рыбака. Один брат говорит другому о значении уметь на рыбалке мыслить. Другой брат спрашивает, что он имеет в виду под словом «мыслить». Первый отвечает:

> *«Мыслить нужно во всем, это значит подмечать то, что заставляет увидеть ранее не замечаемое для того, чтобы увидеть нечто вообще невидимое...»*

Возможно, это самая глубокая метафора для динамического обучения.

Сама эта книга для меня представляет ряд символов; наиболее существенный - это уход Тодда Эпстайна. Поэтому вполне естественно в конце книги несколько слов сказать о Тодде.

Возможно, только однажды в жизни (если повезет) Господь может послать истинного друга. В моей жизни таким другом был Тодд Эпстайн. За последние пятнадцать лет он стал большей частью меня, и лично, и профессионально, и духовно. Джон Гриндер однажды сказал, что дружбу можно измерить числом различных проявлений себя, которые можешь свободно выразить в присутствии другого человека. Если так, то Тодд и был самым большим моим другом.

Оставаясь просто самим собой, Тодд сумел получить от меня все самое лучшее, а затем еще добавить к этому: будь то преподавание, созидание, сочинение или просто броски в корзину на баскетбольной площадке. Его приземленный стиль помог мне вырасти в преподавателя; его любознательность и практичность помогли мне вырасти в исследователя и писателя; а его гуманизм и сила помогли мне вырасти в человека.

Интеллект Тодда, напористость, любознательность и созидательность сквозили во всем, что он делал: в его музыке, его вопросах, его юморе и в его вкладе во многое, что было создано нами вместе. Везде, где бы он ни был, я знал, что Тодд будет играть музыку, учить и задавать множество вопросов.

На наших семинарах при обсуждении его взгляда на жизнь и его восприятия своей жизненной цели Тодд часто говорил о земле как о «голубом шарике, парящем в пространстве», у него всегда была с собой фотография планеты, сделанная из глубокого космоса, как напоминание и вдохновение. Меня несколько успокаивает осознание, что теперь он всегда глядит на Землю и на тех, кого любил, со своей выси.

Тодд иногда беспечно выражал свое отношение к Богу и духовности словами: «субстанция, скрепляющая все». Мне глубоко спокойно сознавать, что я и те, кого он любил, будем связаны как части этой космической «субстанции» навеки.

Моему партнеру, моему другу, моему брату — прощай.

Послесловие

Я надеюсь, что вам понравилось это путешествие в динамическое обучение. Как мы говорили на протяжении этой книги, есть много средств и ресурсов, чтобы далее развить и применить модели, стратегии и умения, описанные на этих страницах.

Центр динамического обучения / Университет НЛП — это учреждение, предоставляющее самое качественное обучение по фундаментальным и продвинутым аспектам НЛП и способствующее разработке новых моделей и приложений НЛП в области здравоохранения, бизнеса и управления, творчества и обучения. Каждое лето Центр динамического обучения и Университет НЛП проводят программы с проживанием в Университете Калифорнии в Санта Круз.

Дайнамик Лернинг Пабликейшн издает статьи и монографии, представляющие передний край растущего и изменяющегося системного НЛП.

Если вы захотите получить дополнительную информацию об этих публикациях и программах или любых будущих предприятиях, связанных с динамическим обучением, обращайтесь к нам:

The Dynamic Learning Center
NLP University
P.O. Box 1112
Ben Lomond, California 95005.
Phone: (408) 336-3457.
Fax: (408)336-5854.

Приложение А

Уровни обучения

Грегори Бэйтсон (1973) предложил классификацию различных логических уровней обучения, основанную на математической теории логических типов Бертрана Рассела, который утверждал, что класс вещей не может быть членом самого себя. Центральный тезис этой теории гласит, что существует прерывность между классом и его членами. Класс не может быть членом самого себя, и при этом член не может быть классом, поскольку термин, использованный для класса, имеет другой уровень абстракции — другой «логический тип», — отличающийся от терминов, использованных для членов.

К примеру, класс четных чисел не может сам быть четным числом; класс кошек не может быть кошкой. Аналогично одиночный экземпляр кошки не может быть классом кошек. Бэйтсон применил эту логическую теорию к биологии и к науке о поведении. Ткань, которая создана группой клеток, к примеру, является другим логическим уровнем, чем индивидуальные клетки, мозг — не то же самое, что мозговая клетка. Оба они могут производить друг друга посредством косвенной обратной связи — то есть функционирование и связи целого мозга могут воздействовать на поведение одиночной мозговой клетки, а действие одиночной мозговой клетки способствует цельному функционированию мозга. Действительно, клетка, можно сказать, проявляет себя через остальную часть мозговой структуры.

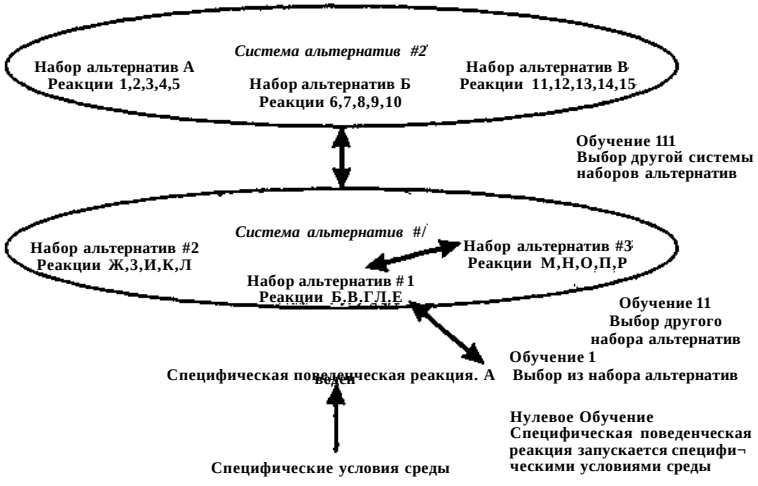
В поведении человека Бэйтсон выделил серию уровней обучения — каждый отвечает за создание корректирующих изменений и усовершенствований в другом классе обучения, в котором он действует.

> *«Нулевое обучение» характеризуется спецификой реакции [то есть, имея определенное поведение в определенной среде — РД], которая — верно или неверно — не подпадает под коррекцию.*

«Обучение I есть изменение в специфике реакции через коррекцию погрешностей выбора в пределах набора альтернатив.

Обучение II— изменение в процессе Обучения I, к примеру, коррективное изменение в наборе альтернатив, из которых сделан выбор, или это изменение в периодическом нарушении последовательности.

Обучение III— изменение в процессе Обучения II, к примеру, коррективное изменение в системе наборов альтернатив, из которых сделан выбор».



Логические уровни обучения Бэйтсона

В этой схеме простой механический рефлекс обозначен Нулевым обучением. Привыкание, поведенческая обусловленность и психомоторное обунение являются действиями, касающимися специфичесмих поведенческих альтернатив, — Обучение I. Перцептивное обучение, сбор навыков скрытого обучения и моделирование относятся к действиям, которые адресуют наборы альтернатив, — Обучение II. Обучение по типу инсайта и «импринта» относятся больше к установлению изменения целых систем альтернативных поведений — Обучение III.

В логических уровнях НЛП Бэйтсона обучение выражено в смысле следующих категорий:

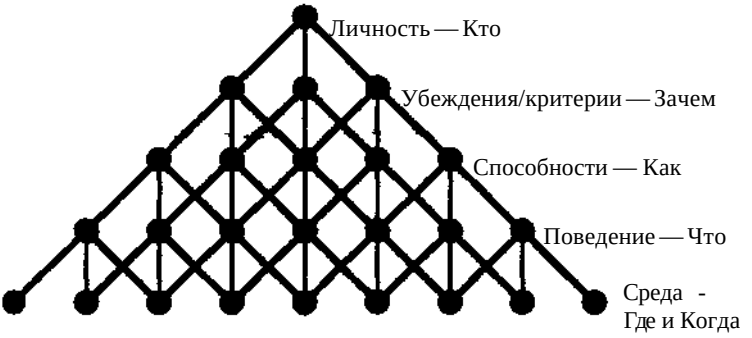
А. Кто я — *Личность.*
Миссия. Кто?

Б. Моя система убеждения — *ценности и значения.*
Разрешение и мотивация. Зачем?

В. Мои способности — *стратегии и состояния.*
Карты и планы. Как?

Г. Что я делаю или сделал — *особые поведения.*
Действия и реакции. Что?

Д. Моя среда — *внешние стимулы.*
Связи и способности. Где? Когда?



Уровень среды включает некоторые внешние стимулы и условия, в которых происходит наше поведение. Поведение без какой-либо внутренней карты, плана или стратегии все равно что просто рефлекторные реакции, привычки или ритуалы. На уровне способностей мы в состоянии выбирать, изменять и адаптировать класс поведений в сторону более широкого набора внешних ситуаций. На уровне убеждений и ценностей мы можем ободрять, запрещать или обобщать специфическую стратегию, план или задумку. Личность, безусловно, объединяет всю систему убеждений и ценностей в ощущение самости. Пока каждый уровень все более абстрагируется от специфики поведения и сенсорного переживания, это все более широко воздействует на наше поведение и ощущение.

Теперь подытожим:

- *Факторы окружающей среды* определяют внешние возможности, на которые приходится реагировать индивиду. Относится к где и когда обучения.
- *Поведение* сделано из нескольких действий или реакций, осуществляемых в пределах среды. Относится к что обучения.
- Способности ведут нас и направляют поведенческие действия через мысленную карту, план или стратегию. Относится к как обучения.
- Убеждения и ценности предоставляют усиление (мотивацию и разрешение), которое поддерживает или отвергает способности. Относится к зачем обучения.
- Факторы личности определяют глобальную цель (миссию) и формируют убеждения и ценности через наше самоосмысление. Относится к кто обучения.

Различные уровни обучения и переживаний отражены в наших речевых моделях. Следующие предложения являются потенциальными примерами различных уровней реакции на учащегося, провалившего экзамен по спеллингу

А. Личность — *«Вы — глупый человек*.*

Б. Убеждение — *«Если не можете делать спеллинг,* вы *не сможет хорошо учиться в школе»*.

В. Способность — *«Вам не удается спеллинг»*.

Г. Определенное поведение — *«Вы провалили этот экзамен»*.

Д. Среда — *«Шум в классе затрудняет проведение экзамена»*.

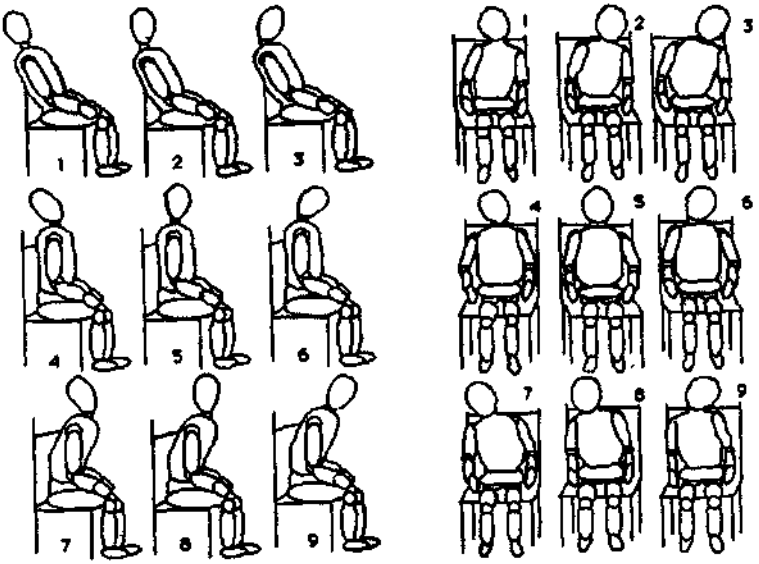
Приложение Б
Краткое изложение стратегий обучения

Определение эффективного состояния обучения

Поза и обучение

Вспомните время, когда вы были способны учиться легко и эффективно. Полностью отдайтесь этим переживаниям и отметьте, что происходит с вашей физиологией. Рисунки на следующей странице наиболее ясно представляют позы, которые вы принимаете, когда находитесь в этом эффективном состоянии обучения.

Вспомните время, когда вы старались учиться, но застревали или отвлекались. Поместите себя в это переживание и отметьте, что другое происходит с вашей физиологией. Обведите рисунки, которые больше всего представляют ваши позы, когда вы «застряли» или отвлечены (выберите и вид спереди, и вид сбоку).



Убеждения

А. Имя индивида имеет определенное отношение к лич¬ности. Имя не просто формальность, но имеет опреде¬ленное отношение к налаживанию отношений или к качеству отношений.

Б. Вы «легализируете» кого-то через использование его имени. Важно помнить чье-то имя, если вы собираетесь говорить с ним о чем-то личном.

В. Выучивание имени — это не функция концентрации на. звуке, звучании имени, но это функция концентраций на личности.

Процесс

1. Начинайте с чувством, что вы хотите узнать человека.

2. Смотрите в глаза и старайтесь на самом деле услышать имя. Визуализируйте лицо индивида и «прикрепите» это лицо к имени. К примеру, создайте в голове **образ** индивида, услышьте его имя, а затем представьте сш имя на табличке и «прикрепите» ее на лоб индиваду.

3. Сконцентрируйтесь на характерных чертах индивида. Найдите черты, соответствующие данному индивиду его особенность; не обязательно это внешний вид, з скорее что-то, что представляет его как личность, — то есть манера одеваться или причесываться, движения, походка, речь и т. д.

4. «Примерьте» некоторые характерные черты индивида. «Вложите» в себя те из них, которые наиболее для вав привлекательны.

5. Ощутите индивида и используйте имя для ассоциации $ отличительными чертами, связанными с индивидом.

Некоторые полезные стратегии:

а. Ассоциируйте индивида с другими людьми, у кого по* добное имя и с кем у вас уже близкие отношения. Эт$ связывает имя с чем-то, что является уже важным дл|

вас — с относящимся к долгосрочной памяти, а не к памяти краткосрочной.

б. Изобретайте имена для людей, если трудно запомнить их настоящее имя. Если невозможно усвоить чье-то имя, поскольку оно не вызывает ассоциаций, изобретайте имя или прозвище — например, «Тигр» или «Булочка».

в. Добавьте к имени что-нибудь, например, как называли Лайзу: «Лайза — Бонита».

Упражнения стратегии запоминания

Цель следующего упражнения по динамическому обучению заключается в том, чтобы помочь определить, какое из чувств или комбинаций репрезентативных систем наиболее высоко развито в отношении запоминания. Это можно определить посредством выполнения одной и той же задачи трижды, но каждый раз ограничивая канал входа и выхода какой-то одной репрезентативной системой.

Для подготовки к этому упражнению обратимся к следующей анкете стратегии запоминания. Наверху анкеты даются цифры от 0 до 9 и буквы от А до Я. Начните с сегмента с заглавием «ЗРИТЕЛЬНЫЙ», заполните пустые места, данные под заголовком «ОРИГИНАЛЬНАЯ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ», серией случайным образом выбранных букв и цифр. Вы должны закончить с общим числом случайных символов —10. Убедитесь, что записали все четко, что бы кто-то еще мог прочесть.

Повторите весь этот процесс для разделов, озаглавленных «СЛУХОВОЙ» и «КИНЕСТЕТИЧЕСКИЙ», выбирая *различные* последовательности случайных символов для каждой «ОРИГИНАЛЬНОЙ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ». Оставьте место под заголовком «ПРЕДПОЛОЖЕНИЯ» пока незаполненным. (Пример заполненной анкеты прилагается.)

Разделите анкету на четыре части, разорвав или разрезав по пунктирам между каждым сегментом.

Анкета стратегии запоминания

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З	И	Й
К	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У
Ф	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ы	Э	Ю	Я

Оригинальная последовательность: зрительная

— — — — — — — — — —

Предположение:

— — — — — — — — — —

Оригинальная последовательность: **слуховая**

— — — — — — — — — —

Предположение:

— — — — — — — — — —

Оригинальная последовательность: **кинестетическая**

— — — — — — — — — —

Предположение:

— — — — — — — — — —

Отчет о достигнутых резулыпатах в стратегии запоминания

Подход!

Испытываемая репрез.система	Кол-во симво¬лов	Время предст.	Кол-во правиль¬ных	Кол-во непра¬вильных
Зрительная				
Слуховая				
Кинестетическая				

Подход 2

Испытываемая репрез. система	Кол-во символов	Время предст.	Кол-во правильных	Кол-во неправильных
Зрительная				
Слуховая				
Кинестетическая				

Подход 3

Испытываемая репрез.система	Кол-во символов	Время предст.	Кол-во правильных	Кол-во неправильных
Зрительная				
Слуховая				
Кинестетическая				

Порядок работы

Соберитесь с двумя другими индивидами (группа состоит из трех человек) и испытайте стратегии запоминания друг друга по следующей процедуре:

Часть 1 - ЗРИТЕЛЬНАЯ

1. ВВОД — Начните с листа с обозначением «ЗРИТЕЛЬНЫЙ». «Учитель» покажет «ученику» последовательность из 10 символов в течение 30 секунд, не дольше. В это время «наблюдатель» тщательно наблюдает ученика на предмет любых существенных микроповеденческих ключей. Если «ученик» считает, что запомнил последовательность за меньшее время, чем 30 секунд, можно остановиться. Запишите время в графу «Время представления» в ОТЧЕТЕ О ДОСТИГНУТЫХ РЕЗУЛЬТАТАХ СТРАТЕГИИ ЗАПОМИНАНИЯ.

2. ВОССТАНОВЛЕНИЕ — Пусть «ученик» укажет (не говоря) последовательность символов в порядке, в котором их запомнил, на листе, содержащем перечень всех чисел и символов. Запишите последовательность в ячейке под заголовком «ПРЕДПОЛОЖЕНИЕ» по ответу «ученика». Затем сравните с последовательностью ОРИГИНАЛА.

3. КОЛИЧЕСТВЕННАЯ ОЦЕНКА.- Запишите количество символов, которое «ученик» запомнил правильно

(независимо от порядка) в ячейке, помеченной «Количест¬ во правильных» в вашем ОТЧЕТЕ О ДОСТИГНУТЫХ РЕ¬ ЗУЛЬТАТАХ СТРАТЕГИИ ЗАПОМИНАНИЯ. Затем за¬ пишите количество символов неправильной последова¬ тельности в графу «Количество неправильных».

[ОБРАТИТЕ ВНИМАНИЕ: Если «ученик» просто улус* тил символ, это не означает, что все последующие символы находятся в неверной последовательности. Так, если по¬ следовательность выглядит: ГЛВ65Ц7Ф8Н и «ученик» за* бывает «Ц» и указывает на ГЛВ657Ф8Н, то их количествен* ная оценка составит 9 предложенных верно и 1 в непра¬ вильном месте («7» непоследовательна). Если «ученик* указывает на символ, которого нет в оригинальной после», довательности, он считается символом «Вне последовав тельности».]

4. ВЫЯВЛЕНИЕ — Выясните, какую стратегию запо¬ минания «ученик» использовал, чтобы запомнить симво¬ лы, обсудив с ним, что он мысленно предпринимал, покат вы показывали ему символы. «Наблюдатель» начинает рассказывать, что видел в то время, как «ученик» пытался запомнить символы. Важно, чтобы наблюдатель прост сообщил, что видел или слышал, не пытаясь интерпрети? ровать наблюдения. Затем и «наблюдатель», и «учитель* могут начать спрашивать «ученика», что происходила внутренне с наблюдаемыми поведенческими ключами Что он «сознавал? Пытался ли вообразить символы? Про¬ говаривал ли про себя? Обратите внимание на движений глази другие невербальные поведения, которые могут под¬ сказать, какой репрезентативной системой «ученик» пол!г зовался. Заметьте, насколько хорошо эта стратегия работа, ет, связав ее с количественной оценкой. Обсудите, кая стратегию можно усовершенствовать или улучшить.

Затем поменяйтесь ролями, чтобы все по очереди по¬ бывали «учеником», «учителем» и «наблюдателем». Повт<|- рите процесс, пока все три члена группы не были в каждо! роли. (Процесс должен занимать приблизительно десяти минут на человека.)

Часть 2-СЛУХОВАЯ

«Учитель» должен сидеть позади «ученика», а «наблюл датель» будет сидеть лицом к «ученику». «Учитель» долже! читать громко последовательность символов в разделе лиа та, обозначенном как «СЛУХОВОЙ». «Учитель» долже!

читать символы в постоянном ритме (не разбивая последо¬вательность на группы для «ученика» — пусть «ученик» сам разбивает по-своему). «Ученик» может попросить послу¬шать последовательность снова (быстрее, медленнее или с той же скоростью), но может слышать ее не больше трех раз. «Учитель» должен записывать, сколько раз «ученику» понадобилось прослушать последовательность, записыва¬ется это в графу «Время представления». Не глядя на сим¬волы, «ученик» затем устно повторяет последовательность, которая предварительно вслух зачитывалась «учителем». «Учитель» запишет «воспоминания» ученика в ячейке с от¬меткой «Предположение» на рабочем листе стратегии за¬поминания. Подсчет выполненного тот же самый, что и в зрительном упражнении. Затем «наблюдатель» делится своими наблюдениями, а группа исследует стратегию за¬поминания данной последовательности. К примеру, мож¬но спросить: «Отличается ли это от стратегии, использо¬ванной для зрительных заданий? Насколько хорошо это срабатывает для данного типа памяти?»

Затем меняются ролями, пока все три члена группы не получат возможность испытать слуховое задание запоми¬нания.

Часть 3 - КИНЕСТЕТИЧЕСКАЯ

Последнее упражнение по запоминанию должно быть выполнено через кинестетический канал. «Ученик» будет вводить символы исключительно касанием; никаких зву¬ков и никаких картинок. Воспроизведение ученика будет также полностью кинестетическим.

Структура этого упражнения подобна слуховому упражнению запоминания, но имеются определенные ключевые различия. Для этого задания «учитель» должен сказать «ученику», чтобы тот закрыл глаза, «учитель» дол¬жен взять руку «ученика» и произвести ею запись последо¬вательности символов. Используемые символы берутся из раздела «КИНЕСТЕТИЧЕСКИЙ» на рабочем листе стра¬тегии запоминания. «Ученик» может выбрать, использо¬вать ли ручку или собственный указательный палец.

«Ученик» также волен выбрать, чтобы «учитель» напи¬сал последовательность символов на спине ученика или на его ладони.

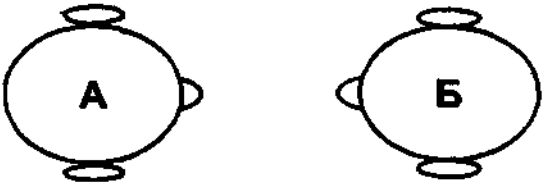
Как и со слуховым тестом, может понадобиться до трех повторов. Затем «ученик» должен с закрытыми глазами на-

писать последовательность символов на листе бумаги. Количественная оценка выполняется так же, как в предыдущих упражнениях.

Когда вы закончили, наблюдатель должен прокомментировать то, что заметил в физиологии ученика в течение задания. «Наблюдатель» и «учитель» затем помогают выявить стратегию запоминания, используемую «учеником* для этого задания, и сравнить процесс и результаты с пре^ дыдущими упражнениями.

Развитие зрительных навыков

Разбейтесь на пары (А и Б):



ЭТАП 1. А и Б стоят лицом к друг другу. А инструктирует Б визуализировать положение тела А и посмотреть нале- , во вверх (для правшей) или направо вверх (для левшей) чтобы запомнить его.

(Правша) **(Левша)**

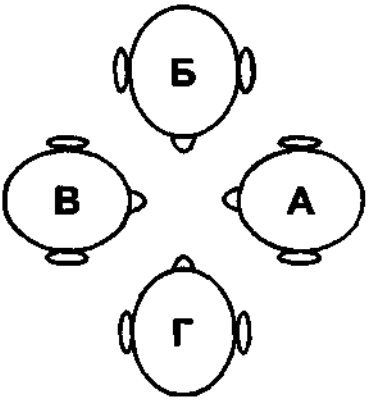
ЭТАП 2. Б закрывает глаза. А меняет положение каких-тй частей своего тела (руки, ноги, пальца, наклона голова и т. д.), а глаза Б в это время закрыты.

ЭТАП 3. Затем А говорит Б, чтобы тот открыл глаза. Б смотрит вверх налево (или направо) и сравнивает то$_к$ что видит, с образом, запечатленным в памяти, чтобы определить, какая часть тела А изменила положение.

ЭТАП 4. Если Б не угадывает, А снова инструктирует его закрыть глаза. А не сообщает Б, какая часть была перемещена, но возвращается к изначальному положению тела, а затем инструктирует Б открыть глаза еще раз и вновь определить, что изменилось (возвращаемся на этап 2).

Развитие слуховых навыков

Нужна группа из четырех человек (А, Б, В и Г).



ЭТАП 1. А садится или стоит, Б, В и Г — вокруг него полукругом. Б, В и Г каждый в свою очередь производит звук (то есть щелкает пальцами, постукивает карандашом, хлопает в ладоши, каждый индивид производит какой-то один тип звука), за каждым звуком каждый индивид повторяет свое имя. Б, В и Г повторяют звук и имя до тех пор, пока А не показывает, что может определить каждого по соответствующему звуку

ЭТАП 2. А закрывается глаза, а Б, В и Г производят звук. А должен определить, кто какой звук производит

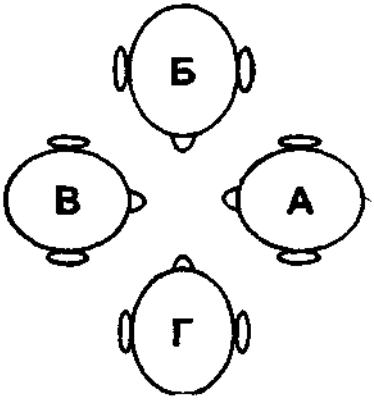
ЭТАП 3. Если А ошибается, Б, В и Г повторяют первоначальный звук и свое имя, пока А не показывает, что может определить соответствие между именем и звуком. Группа затем повторяет ЭТАП 2.

ЭТАП 4. Чтобы добавить пикантности, Б, В и Г могут подражать звукам друг друга, а А должен определить, кто

подражает кому. К примеру, А может предположить что Б подражает В или что Б подражает Г.

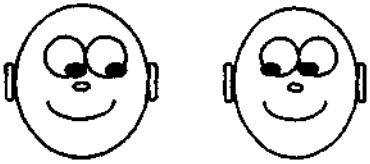
Развитие кинестетических навыкал

Нужна группа из четырех человек **(А, Б, В** и **Г).**



ЭТАП 1. А садится или стоит, Б, В и Г — вокруг него полу кругом.

ЭТАП 2. А опускает глаза вниз вправо (или влево, если о| левша) и делает глубокий вдох, чтобы обеспечить мак симальный доступ к чувствам.



(Правша) **(Левша)**

Затем А инструктируют закрыть глаза, а Б, В и Г каэ* дый по очереди прикасается к индивиду А. Каждый до| жен прикоснуться к А в том же самом месте. Первоначал! но Б, В и Г каждый называет свое имя, прикасаясь к А, чтс бы А мог ассоциировать касание каждого индивида с el именем.

Например: Б, В и Г касаются тыльной стороны кисти своими пальцами или руками. Б, В и Г могут также использовать неодушевленный предмет, например, карандаш или кусочек пластмассы. Главное, чтобы каждый касался одного и того же места одним и тем же предметом (то есть Б, В и Г могут касаться А в зоне правого первого сустава своими пальцами, называя себя по имени). Этотпроцесс повторяется, пока А не показывает, что может связать касание с именем.

ЭТАП 3. Глаза А закрыты, а Б, В и Г прикасаются, не называя своего имени. А должен.затем определить имя того, кто только что к нему прикоснулся. В частности, А смотрит вниз и вправо (или влево) и сравнивает ощущения от теперешних касаний с тремя предыдущими. А выбирает наиболее близкое, по его мнению, и называет вслух имя, с которым оно ассоциируется.

ЭТАП 4. Если А не удается дать правильный ответ, кто его только что коснулся, ему следует «подстроиться», повторив ЭТАПЫ 2 и 3.

Когда А трижды дает правильный ответ, переходят к следующему разделу для следующего уровня упражнения.

ЭТАП 5. А снова инструктируют закрыть глаза и ориентировать их вниз и вправо или влево. К А по очереди прикасаются Б, В и Г, не называя себя. А должен мысленно совместить касание с именем и предположить соответствующую последовательность. Последовательности должны быть случайны, к примеру, ВГБ, БГВ, ГВБ ит. д.

ЭТАП 6. Если А не удается правильно определить последовательность, он может попросить «поднастройки» повтором ЭТАПА 2 (связывание касания с именами). Когда А правильно определит подряд три последовательности, переходят к следующему этапу

ЭТАП 7. Чтобы на самом деле усилить способность А использовать контактное восприятие, Б, В и Г могут стараться подражать касанию друг друга. А с закрытыми глазами должен попытаться предположить, кто кому подражает. К примеру, Б старается касанием походить на Г, а В — на Б.

Зрительный пример

1. Найдите явление, которое можно видеть в своей внеш» ней среде, явление устойчивое или периодически по¬ вторяющееся. Смотрите на него приблизительно 10 се¬ кунд.
2. Перестаньте смотреть на явление и нарисуйте, что ви¬ дели.
3. Найдите партнера и сравните ваши рисунки.
4. По очереди спросите друг друга о внутренней репрезен¬ тации, которую вы использовали, делая рисунок, то есть похож ли ваш рисунок в точности на ваше внутрен¬ нее представление? Если нет, то чем они различны?
5 Особенно проверьте любые ключевые характеристики рисунка, которые явно отличаются от внешнего явле¬ ния.
6. Что касается таблицы «субмодальностей», приведен¬ ных ниже, обратитесь к перечню ВИЗУАЛЬНЫХ суб¬ модальностей со своим партнером. Для определения субмодальности смотрите на явление, фокусируясь на специфическом фильтре.
7. Сравнить ваши восприятия того, где явление удовлет¬ воряет по диапазону качеств, определенных каждым: различием субмодальности, используя шкалу от 1 до 10 (к примеру, тусклый =1, яркий =10).
8. Исследуйте со своим партнером, какую опорную точк$ вы приняли или предположили, чтобы определить шкалу различия субмодальности (к примеру: «Более яркий, чем что?», «Яркий, по сравнению с чем?», «Где расположен?», «Другие объекты поблизости в среде?» «Внешнее освещение?»).
9. Опять перестаньте смотреть на явление и сделайте р№ сунок увиденного.
10. Сравните свой новый рисунок с рисунком партнера » отметьте, что изменилось.
11. Исследуйте любые изменения во внутренних репрезен¬ тациях, которые вы использовали, чтобы сделать ри-

сунки, изучив, какие отличительные субмодальности имели наибольшее воздействие на ваше восприятие (внутренняя познавательная карта).

Зрительные субмодальюсти

ЯРКОСТЬ: тусклый — яркий.
РАЗМЕР: большой — малый.
ЦВЕТ: черно-белый — цветной.
ДВИЖЕНИЯ: быстрый — медленный — застывший.
РАССТОЯНИЕ: рядом — далеко.
ФОКУС: ясный — расплывчатый.
РАСПОЛОЖЕНИЕ.

Слуховой ***пример***

1. Найдите явление, которое можно слышать в своей внешней среде, явление устойчивое или периодически повторяющееся. Слушайте его приблизительно 10 секунд.
2. Перестаньте слушать явление и найдите средство звукового воспроизведения, услышанного посредством своего собственного голоса.
3. Найдите партнера и сравните ваши воспроизведения.
4. По очереди спросите друг друга о внутренней репрезентации, которую вы использовали, создавая свои воспроизведения, то есть похоже ли ваше высказывание в точности на ваше внутреннее представление? Если нет, то чем они различны?
5. Особенно проверьте любые ключевые характеристики воспроизведения, которые явно отличаются от внешнего явления.
6. Что касается таблицы «субмодальностей», приведенной ранее, обратитесь со своим партнером к перечню СЛУХОВЫХ субмодальностей. Для определения субмодальности послушайте вновь явление, фокусируясь на специфическом фильтре.
7. Сравнить ваши восприятия того, где явление удовлетворяет по диапазону качеств, определенных каждым различием субмодальности, используя шкалу от 1 до 10 (к примеру, тихий = 1, громкий =10).

8. Исследуйте со своим партнером, какую опорную точку вы приняли* или предположили, чтобы определить шкалу различия субмодальности (к примеру, «Громче, чем что?», «Громкий, по сравйению с чем?», «Другие звуки на участке запоминания?», «Другое воспомина¬ ние об этом звуке?»).

9. Опять перестаньте слушать явление и сделайте аудиоза¬ пись услышанного, записывая свой собственный голос.

10. Сравните свое новое высказывание с высказыванием своего партнера и отметьте, что изменилось.

11. Исследуйте любые изменения во внутренних репрезен¬ тациях, которые вы использовали, чтобы сделать ваше воспроизведение, изучив, какие отличительные субмо¬ дальности имели наибольшее воздействие на ваше вос¬ приятие (внутренняя познавательная карта).

Слуховые субмодальности

ГРОМКОСТЬ: громко — тихо.
ТОН: бас — дискант.
ВЫСОТА: высоко — низко.
ТЕМП: быстро — медленно.
РАССТОЯНИЕ: близко — далеко.
РИТМ.
РАСПОЛОЖЕНИЕ.

Кинестетический пример

1. Найдите объект, которого можно касаться в своей внешней среде, объект устойчивый или периодически повторяющийся. Физически ощутите его приблизите¬ льно 10 секунд.

2. Перестаньте касаться объекта. Воспроизведите физи¬ ческие ощущения, связанные с тем, чего вы касались, используя свои руки так, чтобы другой индивид мог ис¬ пытать ощущения, касаясь воспроизведения, создан¬ ного вами при помощи ваших рук. (Можно отдельно воспроизводить различные характеристики и вести ру¬ ки вашего партнера.)

3. Найдите партнера и сравните ваши физические вос¬ произведения.

4. По очереди спросите друг друга о внутренней репрезен¬ тации, которую вы использовали,* создавая свое вос¬ произведение руками. То есть похоже ли ваше воспро¬ изведение в точности на ваше внутреннее представле¬ ние? Если нет, то чем они различны?

5. Особенно проверьте любые ключевые характеристики воспроизведения, которые явно отличаются от внеш¬ него объекта.

6. Что касается таблицы «субмодальностей», -приведен¬ ных ниже, обратитесь к перечню КИНЕСТЕТИЧЕС¬ КИХ субмодальностей со своим партнером. Для опре¬ деления субмодальности смотрите на явление, фокуси¬ руясь на специфическом фильтре.

7. Сравните ваши восприятия того, где явление удовлет¬ воряет по диапазону качеств, определенных каждым различием субмодальности, используя шкалу от 1 до 10 (к примеру, гладкий = 1, грубый =10).

8. Исследуйте со своим партнером, какую опорную точку вы приняли или предположили, чтобы определить шкалу различия субмодальности (к примеру: «Более гладкий, чем какой?», «Гладкий, по сравнению с чем?», «Кожа на вашей руке?», «Другие объекты поблизости в среде?»).

9. Опять перестаньте касаться объекта и сделайте другое воспроизведение своими руками.

10. Сравните свое новое воспроизведение с воспроизведе¬ нием своего партнера и отметьте, что изменилось,

11. Исследуйте любые изменения во внутренних репрезен¬ тациях, которые вы использовали, чтобы сделать вос¬ произведения, изучив, какие отличительные субмода¬ льности имели наибольшее воздействие на ваше вос¬ приятие (внутренняя познавательная карта).

Кинестетические субмодальности

ИНТЕНСИВНОСТЬ: сильная - слабая.
ОБЛАСТЬ: большая — малая.
ТЕКСТУРА: грубая — гладкая.
ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ: постоянно — неустойчиво.
ТЕМПЕРАТУРА: горячее - холодное.
ВЕС: тяжелый — легкий.
РАСПОЛОЖЕНИЕ.

Стратегическая игра «Телефон»

Следующее упражнение — версия детской игры в «Телефон» по репрезентативным системам, демонстрирующая некоторые важные черты совместного обучения и познавательных стратегий.

Самая простая версия играется четырьмя индивидами (А, Б, В и Г).

1. Индивид А показывает специфическое действие или позу индивиду Б.
2. Индивид Б рисует изображение позы или поведения индивида А. Индивидам Б и В не показывают изначальные позы индивида А.
3. Индивид Б показывает свой рисунок индивиду В. Индивид В устно описывает изображение индивиду Г. Индивид В может лишь пользоваться речью; ему не разрешается показывать изображение индивиду Г или показывать что-либо собственными телодвижениями.
4. Индивид Г обыгрывает описание индивида В своими телодвижениями.
5. Индивид А затем вновь показывает свою изначальную позу и сравнивает ее с позой индивида Г

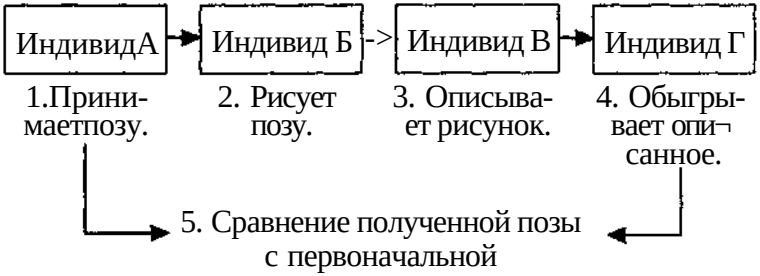


Диаграмма стратегической игры «Телефон»

Есть ряд вариаций этого упражнения. Однако типичная структура состоит в том, что ввод и вывод должны быть по одной и той же репрезентативной системе — то есть визуальная—в / визуальная—из или слуховая—в / слуховая—из,

физическая—в / физическая—из, движение—в/ движе¬ ние—из. Между вводом и выводом вы проводите информа¬ цию через одну или две репрезентативные системы.

К примеру, можно взять такую разновидность этой иг¬ ры, в которой Б рисует позу А, а В также должен нарисо¬ вать изображение, глядя на рисунок Б. Таким образом, од¬ но изображение трансформируется во второе изображе¬ ние. Вместо описания В дает свой рисунок Г, а Г должен придумать, как обыграть это изображение.

Можно изменить отношения между этапами, изменяя их порядок. К примеру, можно попросить В и Б поменять¬ ся местами с тем, чтобы В описал бы позы А для Б, который будет затем должен нарисовать рисунок по описанию В и показать его Г

Подумайте, насколько было бы интересней, если бы мы позволили А двигаться. Ввод был бы тогда более много¬ аспектным. Или если бы А начал с устного описания, Б пе¬ ревел бы эти слова в рисунок, В обыграл то, что увидел на рисунке, а Г Перевел бы действие в слова? Это было бы по¬ хоже на письменный тест — словами все начинается и на словах все заканчивается. Стратегия в том, что происходит с этими словами в промежутке.

Еще интересно начать с чего-то чисто тонального, на¬ пример, крякающего звука, и преобразовать его через зри¬ тельные, кинестетические или устные репрезентации. Это упражнение — основная метафора для стратегии и может помочь сформировать чутье на хорошую стратегию. Если группа людей представляет мозг, последовательность пре¬ образований может стать обучающей стратегией. Каждый индивид в группе — как этап в чьей-то стратегии в обуче¬ нии чему-то. Принципы, которые вы найдете через обна¬ ружение эффективного способа передачи информации среди людей, — это те же самые принципы эффективной стратегии. К примеру, стратегии — это не просто рефлек¬ сивная цепочка реакций. Они требуют контуров обратной связи в различных местах. Если бы мы дали А посмотреть на рисунок Б и спросить: «А как с этой частью моей позы? Тут надо было бы сделать так-то», — тогда мы получили бы более точную репрезентацию позы оригинала.

Зачастую наиболее важным фактором является лишь добавление контуров обратной связи между этапами без замены или смены чего-то в последовательности.

Иногда мы используем этот вид упражнения, чтобы попытаться воплотить в конкретную форму и «смоделировать» специфическую ментальную стратегию с тем, чтобы можно было исследовать ее. К примеру, такая «телефонная» игра подошла бы, если бы мы постарались реплицировать ментальные процессы правописания. Другим интересным способом использовать этот «телефонный» процесс будет попытка создания «необучаемой группы».

Исследование структуры стратегии обучения

Чтобы исследовать пример ТОТВ, взятый из своего собственного опыта, нужно потратить немного времени и ответить на следующие вопросы по возможности полнее.

1. Есть ли предмет, который вы можете легко и эффективно выучить?

_____

_____

_____

2. Каковы цели обучения, которых вы пытаетесь достичь по отношению к данному предмету?

_____

_____

_____

3. Что вы используете в качестве доказательства выполнения данных целей обучения?

_____

_____

_____

4. Что вы делаете, чтобы достичь цели. Что представляют собой этапы и действия по достижению ваших целей обучения в данном контексте?

5. Когда вы испытываете неожиданные проблемы или трудности в достижении ваших целей обучения, какова ваша реакция на них? Какие определенные действия вы предпринимаете, чтобы исправить их?

Просмотрите ваши ответы на вопросы и определите, какие элементы модели РОСЭ вы можете выделить.

1. Контекст:

Какие перцептивные аспекты контекста или содержания наиболее задействованы в стимулировании вас на эффективное обучение?

Что-то вы увидели?
Что-то вы слышали?
Что-то вы почувствовали?
Что-то кто-то сказал?
Что-то вы сказали себе?

2. Цели:

Как вы познавательно представляли свои цели в этом контексте?

Визуализировали их в воображении?
Помнили их визуально?
Нарисовали их?
Вербализовали их кому-то?
Вербализовали их себе?
Вспоминали что-то устно?
Чувствовали их?

3. Доказательство:

Какие познавательные или чувственные процессы вы использовали для оценки своего продвижения к целям?

Что-то вы увидели?
Что-то вы представили?
Что-то вы услышали?
Как вы чувствовали?
Что-то кто-то сказал?
Что-то вы сказали себе?

4. Действия:

Какие познавательные или перцептивные процессы вы использовали по отношению к достижению своих целей?

Фантазирование? Внутренний диалог?
Интуитивные чувства? Зрительная память? Эмоции?
Рисование? Обсуждение? Касание?
Наблюдение? Слушание? Перемещение/выполнение?
Усвоенные слова или инструкции?

5. Реакция на проблемы:

Какие познавательные или перцептивные процессы вы активизировали в ответ на проблемы?

Представляли альтернативы Внутренний диалог?
Интуитивные чувства? Визуально усвоенные альтернативы?
Усвоенные слова или инструкции? Эмоции?
Рисование? Обсуждение? Касание?
Наблюдение? Слушание? Смена деятельности?

Упражнение по совместному обучению

Эффективные стратегии могут передаваться от индивида к индивиду. Например, два учителя или два музыканта могут иметь различные стратегии для выполнения одного и того же вида задания в одном и том же контексте. При наличии общей цели определенные процедуры и действия могут способствовать расширению и обогащению диапазона творческих способностей.

Найдите партнера и выберите простое задание или ситуацию, которые требуют обучения. Каждый заполняет

табличку ТОТВ, показанную ниже, и сравнивает свои ответы на предмет совпадений и различий. Подумайте, что будет, если добавить действия партнера, процедуры, цели или его «реакции на проблемы» к своей собственной стратегии. Как могло бы это изменить или обогатить способ, которым вы подходите к ситуации?

Контекст:_____

	Индивид №1	Индивид №2
Каковы ваши цели?		
Как вы узнаете, что достигаете своих целей?		
Что вы делаете, чтобы достичь своих целей?		
Что вы делаете, если не полностью достигаете своих целей?		

Стратегия правописания (спеллинг)

Согласно стратегии правописания (спеллинга), чтобы выучить новое слово или запомнить трудное слово, следует посмотреть на правильное правописание, сдвинуть глаза вверх и влево и мысленно визуализировать его. Чтобы ассоциировать правописание с чувством ознакомленности, полезно сначала подумать о чем-то еще, в чем вы уже уверены и с чем знакомы, чтобы вызвать в себе позитивное ощущение. Затем, при взгляде на слово, оно будет ассоциироваться с позитивным ощущением, а не ощущением затрудненности и фрустрации (чаще всего ассоциируемыми с правописанием). Люди склонны автоматически запоминать то, от чего им хорошо.

Безусловно, этот основной процесс не всегда достаточен. У взрослых зачастую бывает немало того, над чем стоит потрудиться. Часто они привычно и подсознательно стараются воспользоваться старой стратегией озвучивания, которая может вести к ошибкам в спеллинге. Чтобы превозмочь такую тенденцию и получить убедительное до-

казательство, что образ слова на самом деле уже «засел» в голове, я предлагаю производить спеллинг слова в прямом и обратном порядке. Очень трудно проговаривать слова по буквам в обратном порядке. Слуховая репрезентативная система очень зависит от времени восприятия, звук имеет тенденцию распространяться в определенной последовательности. Зрительная система, с другой стороны, более совместима. Она каким-то образом удерживает строй букв, смотрим ли мы на него справа налево, или наоборот. Таким образом, если кто-то может читать буквы слова в обратном порядке (то есть справа налево), можно быть впол-, не уверенным, что у него в голове ясный образ всего слова.

Стратегия правописания — по существу ТОТВ с тремя операциями. Тестовая стадия ТОТВ включает проверку зрительной и кинестетической репрезентаций (V^{r} -» K'), связанных со словом. Этот тест включает проверку ясности образа и интенсивности чувства знакомства. Фундаментальная последовательность действий в этом ТОТВ включает:

(1) подумать о чем-то позитивном и простом для запоминания и прикрепить это чувство к правильному правописанию, просто взглянув на правильное правописание;

(2) посмотреть вверх и влево и мысленно визуализировать правильное правописание и

(3) посмотреть вверх и влево и прочесть буквы вперед и в обратном порядке.

С длинными словами всегда возникают трудности при первичной визуализации всего слова целиком (особенно у людей, плохо знакомых с процессом визуализации). Зачастую одни буквы ясные, а остальное вне фокуса или словно в тумане. В такой ситуации нужно произвести определенные действия, чтобы сделать неясные буквы отчетливыми. В этом случае имеется ряд подопераций, которыми можно воспользоваться:

(А) разбить слово на группы букв (обычно по три буквы). Эти группы, или звенья, не обязательно должны представлять слоги, фонологические модули или логические отношения. Цель этих звеньев состоит в том,

чтобы упростить формирование образа из меньших кусков.

(Б) Заменить качество субмодальности букв, которые трудно визуализировать, таким образом, чтобы они стали четче. К примеру, буквы можно сделать ярче, окрасить в приятный для глаза цвет, поместить на знакомом фоне, сделать больше и т. д.

(В) Вести по буквам пальцем. Это помогает закрепиться в запоминании образа неясных букв, создавая наложение к кинестетической системе.

Следующая диаграмма ТОТВ подводит итог базовых упражнений стратегии спеллинга *(см. с. 372)*.

Основная стратегия правописания (спеллинга)

1. Разместить правильное правописание изучаемого слова:

   а прямо перед собой на уровне глаз или

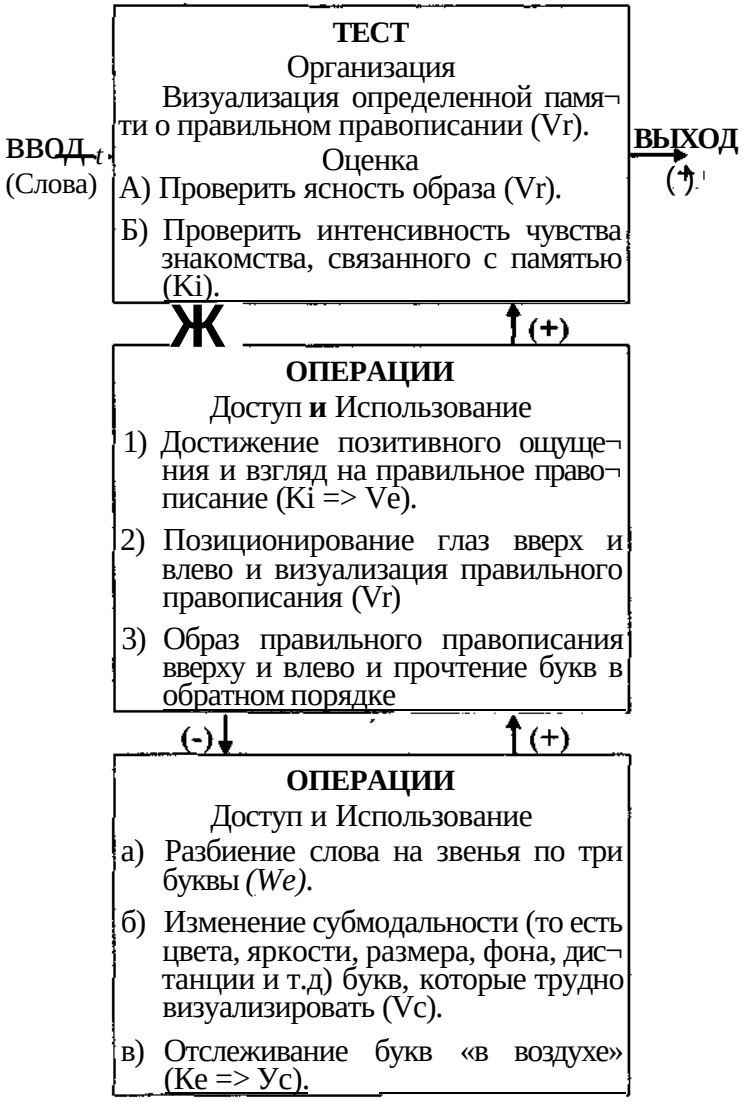
   б выше уровня глаз и слева (или справа для левшей).

2. Закрыть глаза и подумать о чем-то, в чем уверен, с чем знаком, что не напрягает. Когда чувство сильное, открыть глаза и посмотреть на правильное правописание.

   а. Расположив правильное правописание перед собой, сдвинуть глаза вверх и влево (или вправо) и нарисовать мысленно образ правильного правописания.

   б. Расположив правильное правописание сверху влево, уберите правильное правописание, но оставьте взгляд вверху и влево и продолжайте мысленно видеть правильное правописание.

(Если возникнут трудности, воспользуйтесь полезными подсказками на странице 373.)



ТОТВ для эффективного правописания

3. Посмотрите на мысленный образ и вербализуйте (или запишите) буквы, которые увидите. Сверьте, что у вас получилось, с правильным ответом. Если какие-либо буквы отсутствуют или неверны, вернитесь и проделайте *этап 1,* а также воспользуйтесь полезными подсказками, чтобы прояснить свой мысленный образ.

4. Посмотрите на мысленный образ и произнесите слово по буквам в обратном порядке *(то есть вербализуйте или запишите буквы справа налево).* Сверьте то, что у вас получилось, с правильным ответом. Если какие-либо буквы отсутствуют или неверны, вернитесь и проделайте *этап 2,* а также воспользуйтесь полезными подсказками, чтобы прояснить свой мысленный образ.

Полезные подсказки

А. Изобразите слово в своем любимом цвете.

Б. Выделите любые неясные буквы каким-то образом - например, сделайте их больше, ярче, ближе, цветистее и т. д.

В. Разбейте слово на группы из трех букв, сформируйте образ из трех букв.

Г. Поместите буквы на знакомом фоне. Изобразите что-то вроде знакомого объекта или сцены из кинофильма, а затем поместите туда буквы, которые нужно запомнить.

Д. Если это длинное слово, уменьшите величину букв так, чтобы можно было видеть все слово целиком.

Е. Пальцем по воздуху отслеживайте буквы и мысленно нарисуйте их.

Основные стратегии в изучении языков

Модель «поменяться местами»

Найдите индивида — носителя того языка, который вы еще не знаете. Этот индивид должен произнести фразу, вопрос или приветствие, включающие любую культурную невербальную коммуникацию, совместимую с фразой. Второй индивид в группе должен набросить на себя личину

носителя языка и имитировать невербальную и вербальную коммуникацию. Третий индивид будет наблюдать, чтобы убедиться, что имитация соответствует. После того как второй индивид осуществит модель «поменяться местами» несколько раз, он должен определить то, что ему говорилось. Носитель языка затем сообщит второму индивиду, насколько он оказался точен. Точность не должна оцениваться исключительно по угадыванию содержания, но также и по «метасообщению».

Простой словарь

1. Найдите носителя языка или опытного знатока языка, который вы хотите выучить. Стратегия одинакова как для иностранного языка, так и для английского.

2. Пусть модель составит список из шести определенных объектов (например, дверь, стул, книга, стена и т. д). и шести действий или занятий (например, бежать, прыгать, касаться, держать и т. д), которые находятся в непосредственной окружающей среде или просты для обыгрывания.

   [Обратите внимание: Включайте артикли и т. д., если они — необходимая часть названия.]

3. Пусть модель покажет и произнесет слово, а затем либо нарисует, либо укажет на этот объект (если это — объект), либо обыграет действие (если это — действие). Повторите три раза.

4. Пусть модель скажет и/или покажет название одного объекта и одного действия (или наоборот, в зависимости от синтаксиса языка).

   а. Если слово прозвучало устно, ученик должен сделать вид, что он — модель, и имитировать произношение и выражение (включая жесты) модели. (ОБРАТИТЕ ВНИМАНИЕ: это совсем не попытка произнести слово «правильно»).

   б. Если слово представлено в написанном виде, ученик должен скопировать буквы, из которых собрано слово. Вначале можно позволить учащемуся смотреть на буквы во время копирования. Позже

можно попросить, чтобы это было выполнено по памяти.

в. Как только ученики ознакомлены со словами, вы можете (1) показать слова и попросить учеников произнести их или (2) назвать слова и попросить учеников написать их.

5. Ученик должен действовать по обозначенному действию в направлении обозначенного объекта или вместе с ним. Если ученик делает ошибку, модель представляет слова снова и участвует в демонстрации соответствующего поведения.

6. Как только ученик преодолел все комбинации, созданные попарным сочетанием одиночных объектов с одиночными действиями, модель может связать комбинации пар с объектным действием (добавляя артикли и союзы при необходимости).

7. Для продолжения построения основного словаря повторите процесс, добавляя другие наборы объектов и действий.

Прилагательные (например, зеленый, круглый, высокий и т. д.)

1. Показать три различных объекта, которые ученик уже изучил, для которых названное качество будет общим. К примеру, если прилагательное, которому вы обучаете, «зеленый», вы показываете «зеленый» карандаш, «зеленый» стул и «зеленый» мяч.

2. Показать два объекта, которые похожи во всем, за исключением названного качества (к примеру, «зеленый» карандаш и красный карандаш.)

3. Использовать базовую структуру, применимую к объектам идействиям для представления слов учащемуся.

4. Проверить понимание, попросив ученика определить (а) другой объект, который разделяет названное качество (к примеру, «зеленая» рубашка), и (б) подобный объект, который отличается по названному качеству (к примеру, синий карандаш).

Наречия и предлоги (например, быстро, вверх, влево, через и т.д.)

1. Дать три примера различных действий, которые ученик уже изучил, сохраняя названное качество тем же самым. К примеру, если наречие «быстро», вы могли бы идти быстро, быстро ползти и танцевать быстро.

2. Продемонстрировать два примера того же самого действия, изменяя только названное качество (к примеру, быстро идти и идти медленно).

3. Представить новые слова учащемуся, используя процедуру, применимую к объектам и действиям.

4. Проверить понимание, попросив ученика определить (а) другое действие, которое разделяет названное качество, и (б) различия в качестве, изменяя качество в действии при его назывании.

Учебная полоса препятствий

Построим учебную полосу препятствий. Затем проверим и продемонстрируем основные направления на другом языке: то есть «быстро», «медленно», «стойте», «идите», «вперед», «назад», «налево», «направо». Можно прибавить что-то еще, например, «вверх» или «через», если хотите научиться проходить препятствия в центре полосы. Убедитесь, что исследователь способен демонстрировать действия, связанные с каждым названием направления. Затем «ангел-хранитель» должен повести «исследователя» через учебную полосу препятствий. Исследователю нужно завязать или закрыть глаза, чтобы не подглядывать. Исследователь должен иметь только слуховую обратную связь на другом языке.

Номинализации, абстракции и неопределенные глаголы

Эти типы слов указывают на: а) классы или составы более простых объектов и действий, б) процессы, включающие группы объектов или действий, в) отношения между объектами или действиями.

1. Дайте по крайней мере три примера, которые относятся к названным категории, составу, процессу или отношениям.

2. Дайте два примера, которые подобны, за исключением того, что они отличаются по типу категории, процесса, состава или отношений.

3. Повторите процесс моделирования, описанный ранее, чтобы представить слова.

4. Проверьте понимание, попросив ученика предоставить примеры соответствия и примеры несоответствия названным категории, составу, процессу или отношениям.

Идиомы

1. Выберите одну или две идиомы или идиоматические фразы, которые вы, возможно, просто слышали на иностранном языке.

2. Создайте контекст, в котором эта идиома получит значение: то есть проиллюстрируйте значение через созданную ситуацию или через метасообщение. Первоначально цель состоит в том, чтобы передать полный смысл идиомы. Это, вероятно, лучше всего выполнить с использованием модели «поменяться местами», описанной в первом языковом упражнении.

3. Переведите идиому или используйте описания или объяснения, чтобы дать ученикам более точный смысл идиомы.

Простой синтаксис

1. Введите синтаксис первоначально в последовательности из трех частей (то есть субъект — предикат — объект, или другой основной порядок, подходящий для данного языка). Продемонстрируйте изменения в значении, которые происходят при изменении порядка.

   (Например: «мальчик бежит к стулу», «стул бежит к мальчику».)

2. Различить грамматические и семантические ошибки.

   a. Грамматически правильно сказать или написать *«стул быстро побежал к двери»*, но грамматически неправильно сказать или написать *«мальчик бежать стул к»*.

б. Семантически неправильно говорить или писать *«скала выпила стул»*, хотя грамматически это правильно.

3. Показать, почему это считается ошибкой, сравнивая правильные и неправильные последовательности и попросив учащихся обыграть их.

4. Проверить это, попросив ученика сказать (или написать), а затем обыграть правильные и неправильные последовательности.

Ролевая игра

Ролевая игра представляет собой контекстуализапию вербальных взаимодействий до простых ситуаций, с которыми ученик мог бы столкнуться при разговоре на другом языке. Для этого нужен носитель языка, который имитирует, скажем, официанта или официантку в ресторане. Ученик «сидит» за столиком, а носитель языка показывает и описывает различные блюда. Ученик затем пытается что-то у него заказать.

Еще можно попросить носителя языка обыграть для учащихся различные направления на иностранном языке. Ученик попытался бы найти, где что расположено, основываясь на рассказе носителя языка.

Стратегия ускоренного чтения

Калибровка естественной скорости чтения

1. Прочтите несколько абзацев письменного материала на скорости, которая кажется наиболее естественной и удобной для вас. Пусть партнер по часам определит начало.

2. Когда вы закончите, сообщаете партнеру, чтобы он остановил секундомер. Запишите количество секунд, которое потребовалось, чтобы прочесть материал. Посчитайте количество слов, которые вы прочли. (Можно посчитать количество слов в строке, посчитать количество строк и умножить количество строк на количество слов в строке.)

3. Определите свою скорость чтения, поделив количество прочитанных слов на количество секунд, потребо-

вавшихся, чтобы прочесть их, а затем умножьте на 60: *Скорость чтения* — (количество слов / количество секунд) x 60.

Другая стратегия состоит в том, чтобы читать в течение 30 секунд, выяснить, сколько слов вы прочли в течение этого времени, а затем удвоить это. Это покажет, сколько слов в минуту вы прочитываете.

Пусть партнер проверит ваше понимание повествования, задав вам по тексту пять вопросов. Отметьте точность своих ответов.

Убеждения о чтении

А. Возможно узнать слова и вывести их значение без необходимости проговаривать про себя.

Б. Наблюдение мгновенно.

В. Нервная система способна к регистрации намного большего, чем помещается в сознании.

Расширение поля зрения для охвата групп слов

Остановите взгляд на некотором месте и посмотрите, сколько слов вы можете увидеть с обеих сторон от этого места без смещения взгляда. К примеру, рассмотрим следующую группу слов. Установите глаза в середине «X» и заметьте, сможете ли видеть слова с обеих сторон от X по мере их разведения.

Синий	X	Мяч
Красный	X	Автомобиль
Зеленое	X	Море
Коричневая	X	Лошадь

Что-то подобное можно сделать с карточками. Слова могут быть написаны на карточках, которые могут затем разводиться все дальше и дальше врозь. К примеру, можно попросить своего партнера стать к вам лицом на расстоянии руки и сфокусироваться на вашем носу. Вы затем держите карточку в каждой руке по обе стороны от своего лица. Можно помочь своему партнеру развить периферическое зрение, разводя карточки все дальше и дальше.

Разновидностью этого может стать игра, где в каждой руке вы поднимаете или зажимаете какое-то количество

пальцев. Ваш партнер должен сообщить сумму из двух чи¬сел, сохраняя взгляд сфокусированным на вашем носу.

Выбор подходящей модели считывания

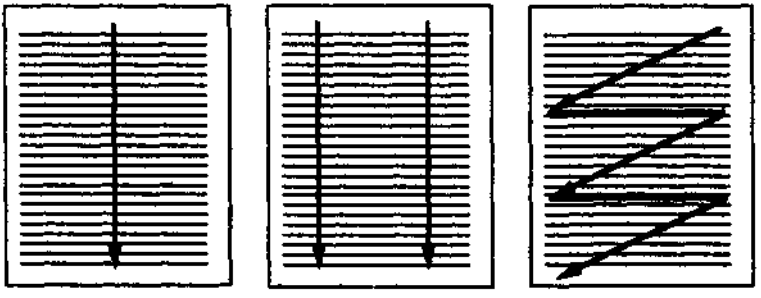
Держите эту книгу ниже уровня глаз и отодвигайте ее до тех пор, пока не потеряете четкое изображение. (Если у вас очень хорошее зрение, можете попросить партнера подер¬жать книгу, и пусть он отходит, пока вы не потеряете фо¬кус.) Затем, сохраняя книгу на том же расстоянии, подни¬мите ее до уровня выше ваших глаз. Можно обнаружить, что вам потребуется облокотить книгу на стул или что-то еще. Найдите такое место, где вам лучше всего видно.

Затем пусть ваш партнер понаблюдает за вашими глаза¬ми в то время, как вы читаете. Цель состоит в том, чтобы найти свою модель считывания. Пусть партнер понаблю¬дает, как вы читаете секунд 30. Читайте так, как вы обычно это делаете. Ваш партнер поможет вам найти вашу обыч¬ную модель считывания. Партнер должен наблюдать и за головой, и за глазами.

Когда вы читаете, можно перемещать только глаза, а можно перемещать и голову, и глаза вместе. Наиболее об¬щая модель, это когда перемещают глаза или глаза и голову по странице слева направо, просматривая каждую строку на странице. Более быстрый чтец может двигать глазами менее линейно, позволяя им дрейфовать вокруг абзаца или пробегая по диагонали, вместо того чтобы считывать стро¬ку за строкой. У вас может не быть четкой модели движе¬ния глаз при чтении. Постарайтесь с помощью партнера найти свою модель считывания.

Затем мы применим принцип «определения и наведе¬ния», чтобы немного сдвинуть вашу модель считывания. Если вы сделаете это слишком быстро, модель вам пока¬жется чуждой. Но если вы смогли бы взять свою текущую модель считывания и сдвинуть ее слегка, у вас появилась бы способность читать чуть быстрее в известной мере, но эту модель вы ощущали бы как естественную. К примеру, вместо взгляда на каждое слово или каждую строку, вы мог¬ли бы постараться смотреть на несколько слов или неско¬лько строк сразу. Вместо пробегания по каждой строке, можно постараться смотреть прямо в направлении низа страницы. Можно смотреть прямо в низ страницы, глядя назад и вперед между двумя параллельными точками чуть влево и вправо от границ абзаца. Чтец-чемпион, которого

я моделировал, двигал глазами по диагонали справа налево по странице, чтобы предотвратить любую попытку озвучавания текста.



Считывание прямо по центру страницы | Считывание между двумя параллельными точками | Считывание зигзагом справа налево

Некоторые возможные модели считывания

Уменьшение субвокализации и внутреннего проговаривания

Просмотрите предложения и услышьте только ключевые слова, не слыша все эти предлоги, вспомогательные слова и т. д. Просто пропустите их.

Другая стратегия для сокращения субвокализации состоит в том, чтобы положить ручку или карандаш между зубами для предотвращения чтения вслух. К примеру, возьмите ручку, держите ее во рту, вернитесь взглядом к по последнему абзацу и читайте его, держа ручку во рту

Развитие стратегии визуального осмысления

Понимание письменного материала основано на ментальной карте, выведенной из текста, а не из фактической поверхностной структуры слов. Другой важный принцип, который может способствовать ускорению чтения, состоит в том, что все письменные субъекты организованы вокруг центральной темы. Центральная тема — центр для осмысления письменного материала. Центральная тема поддерживается остальной частью читаемого текста. Для ускорения чтения письменного материала визуализация — это самый эффективный метод для создания ментальной карты центральной темы и опорной информации, поско-

льку позволяет быстро уяснять и добавлять к «большом)' образу».

Чтобы развить эту стратегию, практически выполните свою собственную визуальную карту чего-то, что вы прочли; возможно, даже материал из этой книги. На листе бумаги нарисуйте образ или диаграмму, представляющие то, что вы прочли. Независимо от содержания прочитанного нарисуйте изображение, представляющее это содержание для вас. Это не обязательно должно быть чем-то, что кто-то другой сможет понять. Просто нарисуйте определенное визуальное воспроизведение того, что вы читаете.

Р.Д.: Повторяю, этот образ не должен быть понятен другим. Он должен представлять информацию только для вас. Нарисуйте ключевые слова прочитанного. Каким будет образ ключевых слов? Если вы читали о двух персонажах, нарисуйте, например, двух человечков. Если вы прочли о мозге, нарисуйте образ мозга.

Прохождение стратегии /{реорганизации

А. Думая о предметной области, касающейся вашего материала чтения, задайте себе следующие вопросы:

1. *Какова моя цель в чтении этого материала ? Что я хочу сделать с тем, что я узнаю ?*
2. *Что для меня здесь интересно и важно, о чем я смогу узнать больше из чтения этого материала?*
3. *Что я уже знаю об этом предмете ?*
4. *Что я хочу узнать о предмете? Что я хочу найти в тексте ? (То есть Кто ? Что ? Когда ? Где ? Почему ? Как?)*

Б. Задавая себе эти вопросы, вам захочется мысленно начать формировать образ или фильм, который представляет и формирует то, что вы уже знаете о предмете.

Оптимальное физиологическое состояние для чтения

А. Подумайте о переживаниях, в которых вы были:

1. Столь вдохновляемый и нетерпеливый научиться чему-то, чем вы еще не располагаете, — в то время когда казалось, что все ментальные процессы осуществляются на самой высокой скорости.

2. Способный полностью расслабиться и открыться для любой информации извне (то есть смотря фильм или телевизионную программу).

3. В таком состоянии повышенного осознания, что казалось, что мир вокруг движется, как в замедленном фильме (как в то время, когда вы избежали автомобильной аварии).

Погрузитесь полностью в эти переживания и обратите внимание на чувства, которые вы испытываете и, в частности, на ваши позы, частоту дыхания и другие физические атрибуты.

Б. Попробуйте читать, используя каждое из различных состояний, описанных выше. Прежде чем вы начнете чтение, поместите себя в ту позу настолько полнее, насколько это возможно. Читайте страницу материала так быстро, как можно. Пусть ваш партнер отмечает время начала и окончания, определите свою скорость чтения. Проверьте ваше понимание прочитанного, пусть партнер задаст вам пять вопросов по тексту, который вы только что прочли. Определите, какое состояния являются оптимальными для различных результатов чтения (то есть удобства, скорости, понимания и х д.).

Обновление естественной, скорости чтения

Проверьте результаты применения организованных вами стратегий и принципов на вашу естественную скорость чтения, пройдя следующие этапы со своим партнером.

1. Найдите состояние, которое естественно и легко поддержит то, что вы хотите узнать, и способ, которым вы хотите найти это. Прежде чем начать чтение, поместите себя в такую физиологию, которая представляет это состояние.

2. Прочтите несколько абзацев текста на скорости, которая чувствуется естественной и удобной для вас. Пусть партнер последит за временем с тем, чтобы можно было определить вашу скорость чтения. (Можно также почитать в течение 30 секунд.)

3. Проверить ваше понимание прочитанного, пусть партнер задаст пять вопросов по только что прочитанному тексту.

Стратегия ускоренного чтения

Определите тему, по которой следует собрать информацию (например, лидерство, рак, чтение, необучаемость и т. д.). Посмотрите, что вы уже знаете об этой теме, и представьте мысленный образ того, что заключают в себе ваши знания о предмете ($V^г$).

Подберите серию книг или статей по исследуемой теме.

Процесс

1. Посмотрите на заглавие книги или статьи, которую нужно прочесть (V').
2. Чтобы найти центральную тему, создайте образ, основанный на том, что вызвано переживаниями, инициированными словами в названии" (V •,).
3. Сравнить созданный образ с изображением, которое у вас уже было о предмете ($V^с$,/ $V^г$).
4. Точка принятия решения (K' -> A„).
   а. Если нет созданного образа или он лишь смутно напоминает ваше представление о предмете, почувствуйте желание прояснить это отношение и скажите: *«Мнелюбопытно»* и продолжайте на **этапе** №5.
   б. Если есть полная совместимость, то скажите: *«Яуже знаю это** и просмотрите другой материал для чтения.
5. Посмотрите на слова в следующем подзаголовке в материале для чтения ($V^е$).
6. Сравнить образ, который вы создаете из ассоциаций с этими печатными словами, с образом, который вы первоначально создали, когда смотрели на название (vyv*i)-
7. Точка принятия решения (K^1).

а. Если эти образы соответствуют, то прочувствуйте, что вы читаете подходящий материал, и продолжайте на **этапе №8.**

б. Если образы не соответствуют, то прочувствуйте, что то, что вы читаете, не подходит, и ищите другое слово в заголовке или перейдите к следующему заголовку и вернитесь на **этап** №5.

8. Двигайте палец своей правой руки вниз по центру страницы, которую читаете. Параллельно этому и на той же скорости двигайте свою левую руку вниз по левому полю. Эти движения помогут поддержать быстрый темп чтения (К*).

9. Смотрите на слова и группы слов в тексте (V^e).

10. Подправьте созданный образ, с которого начинали, когда смотрели на подзаголовок, любыми новыми образами, связанными со словами, которые видите в тексте (Vy.

11. Сравните полученный образ с изображением, которое вы получили от подходящего предмета (V^*_2 / V).

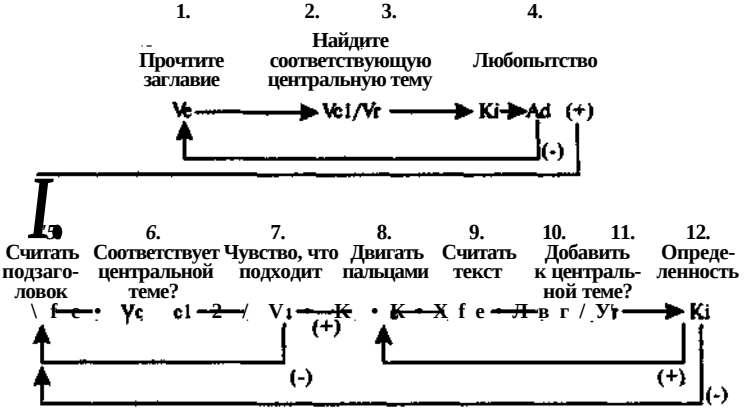
12. Точка принятия решения (K^1).

а. Если есть соответствие или координация двух образов, то почувствуйте себя хорошо от того, что учитесь, и отметьте новый образ позитивным ощущением, чтобы потом его легче было вспомнить. Продолжите процесс считывания на **этапе №8,** пока вы не достигнете следующего подзаголовка. По его достижении переходите на **этап №5.**

б. Если есть несогласованность или неопределенность образов, то почувствуйте, что новый образ не подходит, очистите свой ментальный экран и либо идите на **этап №5** и перескочите остальной материал под текущим подзаголовком, либо снова считайте текст, повторив **этап №8.**

Если вы повторно уже считывали материал один раз и он все еще не подходит созданному образу, представляющему центральную тему, то перейдите на **этап** *N&5,* пропустите остальную часть текста под текущим подзаголовком.

Система обозначений



Стратегия творческого письма

Убеждения

1. Уже имеется содержание (переживание), которое нужно эффективно записать. Эти переживания формируют «глубинную структуру»-творческого письма.

2. Процесс письма — это процесс преобразования или перевода эмпирической «глубинной структуры» в вербальные «поверхностные структуры» (слова и предложения), представляющие эти переживания. Это процесс репрезентации переживаний посредством речи с последующим объединением таких переживаний в последовательность.

3. Некоторые слова могут служить как *«подсказки»*, чтобы помочь вывести и подключить репрезентации наших переживаний в организованном порядке.

4. Привлечение других чувств, например, касания и зрения, облегчает творческий процесс письма.

5. Письмо столь же просто, как разговор. При обращении к кому-то ваши идеи струятся с большей легкостью.

Подготовка

А. Напишите заголовок того, о чем вы будете писать.

Б. Нужно определить, будет ли сочинение прежде всего о том:

1) что вы помните из прошлого;

2) что вы сочините.

В. *Представьте себе мысленный образ того, о чем ей хотите писать.* Посмотрите со всех сторон на переживание, о котором собираетесь писать, дайте его с точки зрения других людей или персонажей, представьте происходящее их глазами. При этом можете воспользоваться помощью также и других репрезентативных систем:

1. Внутренне прислушаться к *звукам или шумам,* связанным с тем, о чем вы хотите писать.

2. Войти в контакт с любыми *чувствами,* которые у вас есть, о том, о чем вы хотите писать. Какие *действия и эмоции* чувствуете? Войдите во внутренний мир различных персонажей и отметьте, как меняется ваше ощущение.

3. Вслушайтесь в *слова,* которые приходят в голову, когда вы думаете о переживании.

Г. Упражнение может быть выполнено в группах по четыре человека. Один член группы, «автор», создаст своего рода «сцену», на которой обыграет свою учебную ситуацию в будущем. Этот индивид должен затем войти в образ себя в будущем и пережить ситуацию. «Автор» должен поместить себя в образ любых других ключевых персонажей и пережить ситуацию с их точки зрения. Каждый из других трех человек в группе будет ответственен за специфическую репрезентативную систему. Один из них отвечает за зрительные аспекты ситуации. Второй будет отвечать за слуховые аспекты, а третий будет ответствен за кинестетические элементы. Задача других членов группы — убедиться, что «автор» думает о том, что он видит, слышит и чувствует с различных перспектив, соответствующих ситуации.

Колонка А	Колонка Б	Колонка В	Колонка Г
Соединительное слово	*Перспектива*	*Репрезентативная системная и временные рамки*	
потому что	**Я**	видеть - увидел - увидит	что
поэтому	**Мы**	слышать- услыхал-услышит	как
после того, как	**Ты**	чувствовать-чувствовал- почувствует	подобно
пока	Она	смотреть-смотрел-посмотрит	словно
когда бы ни	**Он**	звучать-звучал-прозвучит	
так, что	Они	касаться-коснулся -коснется	
если	Оно (это)	показать-показал-покажет	
хотя		сказать-сказал-скажет	
таким же образом		двигаться-двинулся-двинется	

1. Напишите начальное предложение для своего текста в нижеотведенном месте. Можно начать просто с чего-то вроде: *«Яхочу написать о... (ваша тема)», «(Ваша тема)... — вещь забавная** или *«Вас заинтересует... (ваша тема)»*.

_____

2. Прочтите предложение, которое вы написали выше. Затем читайте (молча) по одному слову из каждой колонки, представленной сверху, и мысленно вставляйте слова, которые первыми приходят вам в голову, чтобы завершить начатое предложение. Запишите их на строке ниже. (Не вписывайте слова из колонок.)

_____

3. Теперь читаете предложение, которое вы написали выше, и еще раз молча прибавляете четыре слова, выбранные случайным образом из колонок А, Б, В и Г. Вставьте новое предложение, которое вы начали, и напишите его ниже, опуская слова из колонок.

_____

4. Повторите весь процесс, снова используя различные слова из каждой колонки.

_____

5. Прочтите предложения, которые вы написали на строке сверху, одно за другим.

а. Если то, что вы написали, не соответствует пережи¬ванию, с которого вы начали, или не вызовет ожида¬емую реакцию от вашего предполагаемого читателя, вернитесь к 1-му этапу и повторите процесс снова с тем же самым начальным предложением. Поэкспе¬риментируйте с различными комбинациями слов из каждой колонки.

б. Если вы удовлетворены потоком идей, можно со¬вершенствовать их или прибавить к ним что-то, что¬бы получился текст.

в. Напишите законченные предложения на нижепре-доставленных строчках, чтобы получился полный текст.

_____

_____

_____

_____

_____

г. Начните новый текст с нового начального предло¬жения наверху следующей страницы и следуйте стратегии этапа № 1.

Колонка А	**Колон¬ка Б**	**Колонка В**	**Колон-ка Г**
Соедини¬тельное слово	*Перспек¬тива*	*Репрезентативная системная и временные рамки*	
потому что	**Я**	видеть - увидел - увидит	что
поэтому	**Мы**	слышать- услыхал-услышит	как
после того, как	**Ты**	чувствовать-чувствовал- почувствует	подобно
пока	Она	смотреть-смотрел-посмотрит	словно
когда бы ни	**Он**	звучать-звучал-прозвучит	
так, что	Они	касаться-коснулся-коснется	
если	Оно (это)	показать-показал-покажет	
хотя		сказать-сказал-скажет	
таким же образом		двигаться-двинулся-двинется	

1. Напишите начальное предложение для своего текста в нижеотведенном месте. Можно начать просто с че¬го-то вроде: «Я хочу написать о... (вашатема)», «(Ваша

тема)... — вещь забавная» или « Вас заинтересует... (ваша тема)».

_____

2. Прочтите предложение, которое вы написали выше. Затем читайте (молча) по одному слову из каждой колонки, представленной сверху, и мысленно вставляйте слова, которые первыми приходят вам в голову, чтобы завершить начатое предложение. Запишите их на строке ниже. (Не вписывайте слова из колонок.)

_____

3. Теперь читаете предложение, которое вы написали выше, и еще раз молча прибавляете четыре слова, выбранные случайным образом из колонок А, Б, В и Г. Вставьте новое предложение, которое вы начали, и напишите его ниже, опуская слова из колонок.

_____

4. Повторите весь процесс, снова используя различные слова из каждой колонки.

_____

5. Прочтите предложения, которые вы написали на строке сверху, одно за другим.

   а. Если то, что вы написали, не соответствует переживанию, с которого вы начали, или не вызовет ожидаемую реакцию от вашего предполагаемого читателя, вернитесь к 1-му этапу и повторите процесс снова с тем же самым начальным предложением. Поэкспериментируйте с различными комбинациями слов из каждой колонки.

   б. Если вы удовлетворены потоком идей, можно совершенствовать их или прибавить к ним что-то, чтобы получился текст.

   в. Напишите законченные предложения на нижепредоставленных строчках, чтобы получился полный текст.

   _____

г. Начните новый текст с нового начального предложения наверху следующей страницы и следуйте стратегии этапа №1.

Колонка А	Колонка Б	Колош. В	Колонка Г
Соединительное слово	*Перспектива*	*Репрезентативная системная и временные рамки*	
потому что	Я	видеть - увидел - увидит	что
поэтому	**Мы**	слышать- услыхал-услышит	как
после того, как	**Ты**	чувствовать-чувствовал- почувств^т	подобно
пока	Она	смотреть-смотрел-посмотрит	словно
когда бы ни	**Он**	звучать-звучал-прозвучит	
так, что	Они	касаться-коснулся-коснется	
если	Оно (это)	показать-показал-покажет	
хотя		сказать-сказал-скажет	
таким же образом		двигаться-двинулся-двинется	

1. Напишите начальное предложение для своего текста в нижеотведенном месте. Можно начать просто с чего-то вроде: *«Яхочу написать о... (ваша тема)*, «(Ваша тема)... — вещь забавная** или *«Вас заинтересует... (ваша тема)**.

2. Прочтите предложение, которое вы написали выше. Затем читайте (молча) по одному слову из каждой колонки, представленной сверху, и мысленно вставляйте слова, которые первыми приходят вам в голову, чтобы завершить начатое предложение. Запишите их на строке ниже. (Не вписывайте слова из колонок.)

3. Теперь читаете предложение, которое вы написали выше, и еще раз молча прибавляете четыре слова, выбранные случайным образом из колонок А, Б, В и Г. Вставьте новое предложение, которое вы начали, и на-

пишите его ниже, опуская слова из колонок.

4. Повторите весь процесс, снова используя различные слова из каждой колонки.

5. Прочтите предложения, которые вы написали на строке сверху, одно за другим.

   а. Если то, что вы написали, не соответствует переживанию, с которого вы начали, или не вызовет ожидаемую реакцию от вашего предполагаемого читателя, вернитесь к 1-му этапу и повторите процесс снова с тем же самым начальным предложением. Поэкспериментируйте с различными комбинациями слов из каждой колонки.

   б. Если вы удовлетворены потоком идей, можно совершенствовать их или прибавить к ним что-то, чтобы получился текст.

   в. Напишите законченные предложения на нижепредоставленных строчках, чтобы получился полный текст.

6. На следующей странице напишите все три текста, составленных вами на предыдущих страницах.

Просмотрев тексты, отредактируйте, проверьте или модифицируйте их так, чтобы они стали наиболее эффективны и соответствовали аудитории, для которой вы их написали.

Приложение В

Исследования по стратегии спеллинга НЛП

Во многом НЛП-ориентация на «ментальное программирование» облегчает возможность адаптировать эффективные стратегии обучения к автоматизированным командам. В самом деле, я (Дилц) перевел базисную стратегию спеллинга в компьютерную программу. Программа следует основному формату, описанному в главе 6. Она показывает учащемуся спеллинг слова в цвете, выбранном учащимся. Ученик инструктируется смотреть вверх и влево, представляя слово мысленно. После набора слова слева направо ученик должен напечатать спеллинг, начиная справа и двигаясь влево. Программа вполне проста, но демонстрирует существенные результаты.

В самом деле, эта программа исследовалась в Университете Монктон в Новом Брунсвике, в Канаде (см. резюме), по основным догматам стратегии и модели НЛП. Исследование началось с отбора 44 средних спеллингистов по их показателям на предварительном тесте, составленном на основе придуманных ничего не значащих слов. Все эти ученики при грубом подсчете показали одинаковый результат.

Процедура исследования состояла в использовании четырех вариаций автоматизированной стратегии спеллинга (чтобы избежать различий во влиянии экспериментаторов при подаче команд). Первая версия — показать различные слова спеллинга и дать команду, чтобы представить слово, глядя вверх и влево (VUL). Вторая версия — представить слова и смотреть вниз и вправо (VDR) — положение, ассоциируемое по модели НЛП с чувствами вместо образа. Третья версия — представить слова без ссылки на любую позицию наблюдателя (VIS). Заключительная версия — изучить слово, чтобы выучить его (STU), используя любую стратегию, которую они уже использовали. Ученики были разделены случайным образом на четыре группы по одиннадцать человек. Каждая группа использовала одну из раз-

личных компьютерных программ, чтобы выучить искусственные ничего не значащие слова (чтобы не было сомнений, что они уже знали слово). Затем их тестировали по словам, которые они выучили (постгест).

Результаты показали **увеличение на 20—25%** правильного спеллинга учеников, смотревших вверх и влево и визуализировавших **(VUL), увеличение на 10%** у тех, кто только визуализировал **(VIS),** а ученики, просто изучавшие слова (STU), остались с теми же средними показателями, как это и ожидалось. Те же ученики, кто смотрел вниз и вправо **(VDR)** при визуализации (то есть в сторону, несоответствующую команде вызова программы доступа), **ухудшили показатели на** 15% *(см. диаграмму).*

Эффект расположения глаз при орфографическом запоминании

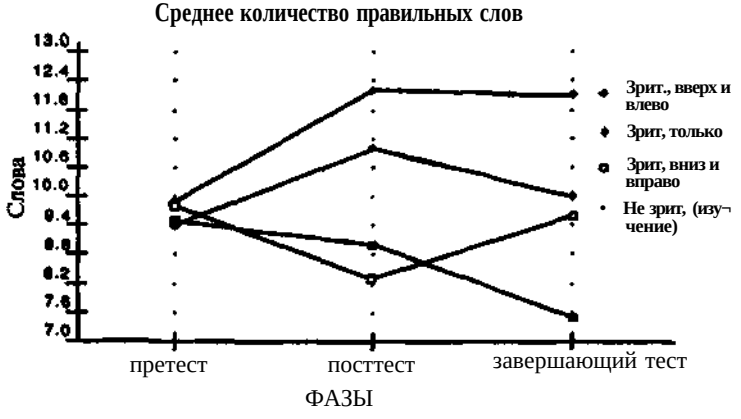
Франсуа Луасель (François Loiselle)
Faculte des sciences sociales Universite de Moncton

Резюме. После рассмотрения исследования по ментальному воображению и движению глаз Ф. Луасель (1985) представил модель нейролингвистического программирования (Гриндер, Бэндлер, Дилц) и одно из ее применений в области образования — стратегию спеллинга, полученную на основе поведенческой разработки (Дилц), использующую расположение глаз для облегчения визуализации. Используя вариации этой стратегии и контрольную группу, Луасель изучает отношения между расположением глаз, инструкциями на представление зрительного образа и способностью к орфографическому запоминанию незначащих слов.

Сорок четыре субъекта были разделены на четыре группы по следующим командным версиям: первая версия — показать различные слова спеллинга и дать команду, чтобы представить слово, глядя вверх и влево (VUL). Вторая версия — представить слова и смотреть вниз и вправо (VDR) — положение, ассоциируемое по модели НЛП с чувствами вместо образа. Третья версия — представить слова без ссылки на любую позицию наблюдателя (VIS). Заключительная версия — изучить слово, чтобы выучить его (STU), используя любую стратегию, которую они уже использовали.

Результаты указывают на существенное взаимодействие, а анализ простого эффекта (Кирк) показывает, что группа VUL была единственной, которая существенно увеличила количество правильных слов спеллинга на непосредственном тесте (посттест) и тесте с краткосрочным отставанием (завершающий тест). Группа VUL также сделала больше движений глазами в сторону позиций 1, 7 и 8 (вверх и влево, вверх и вправо, вверхпо центру) относительно других групп. Наконец, группа VUL не использовала больше учебного времени, чем другие группы, подвергшиеся обучению.

В заключение надо сказать, что результаты, по-видимому, указывают, что верхняя позиция глаз, в частности, вверх и влево, облегчает орфографическое запоминание.



Подготовлено Л.И. Борк (1987) с одобрения Ф. Луаселя.

Дальнейшие показатели воздействия принципов НЛП были получены, когда ученики испытывались на закрепление (завершающий тест). Этот тест проводился для того, чтобы увидеть, сколько учеников сохранило слова после посттеста. Ученики просто тестировались повторно на словах, и от них не требовалось прибегать к каким-то специфическим процессам, чтобы запомнить. Результаты этого испытания показали **около 100%** закрепления слов, запоминаемых группой, которую инструктировали визуализировэ»« смотреть вверх и влево (VUL). Эта группа также показала больше самопроизвольных движений глаз вверх, как при обучении. Группа, проинструктированная на простую визуализацию **(VIS), снизила показатель приблизительно на 7%.** Контрольная группа (STU), не инструктируемая на какую-либо стратегию, показала спад на 15% (стандартное снижение показателей согласно нормальной статистической кривой обучения). Группа, которая инструктировалась на визуализацию с неверной позицией глаз **(VDR),** показала **улучшение** результата на 10—15%! Согласно модели НЛП, это объясняется тем, что от них больше не требовалось позиционировать глаза в положение, которое было несовместимо с познавательным процессом,

к которому их принуждали. Конечное различие в закреп¬ лении между контрольной группой и группой, использую¬ щей визуальную стратегию спеллинга, равнялось 61%. Тут легко подсчитать, удался ли тест.

Есть ряд важных заключений у этого исследования. В дополнение к демонстрации значения визуализации как наиболее тгодходящей познавательной стратегии для спел¬ линга (у вех визуализирующих групп показатели оказались лучше, чем у контрольной группы) это показало значение отношений между доступом к командам вызова програм¬ мы и лежащим в основе ментальным процессам. Тонкие психологические процессы могут поддерживать или запре¬ щать определенную мысленную работу. В самом деле, одно из важных значений этого исследования состоит в том, что худшее место, куда ученик должен смотреть при прохожде¬ нии теста, — это, вероятно, на бумагу перед ним (то есть вниз, а не вверх), как его обычно и учат. В самом деле, уче¬ никам, пытающимся визуализировать, часто делают выго- вор или замечание: *«Вы думаете, что ответ написан на по¬ толке? Опустите глаза на бумагу перед собой»*. Исследова¬ ние, описанное выше, показывает, что это может на самом деле закрыть доступ к информации, которую ученик на са¬ мом деле знает.

Очевидно, принципы НЛП имеют важное значение в изучении того, как процесс образования происходит в нашем обществе.

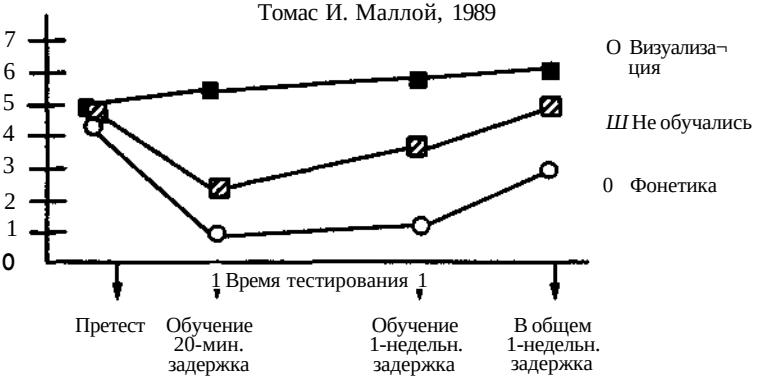
Другое исследование, проводившееся в Университете Штата Юта (см. резюме), сравнивает более полную версию стратегии НЛП по спеллингу с контрольной группой (у ко¬ торой не было вообще никакой стратегии) и группой, использующей стратегию, основанную на фонетических правилах. В тесте, как и прежде, задействованы были люди со средними способностями к спеллингу. Как и в предыду¬ щем исследовании, ученики, использующие визуальную стратегию спеллинга, улучшили показатель на 20—25% (а некоторые и того больше) с почти 100%-м закреплением. Это вывод ученика из троечников в отличники. Группа, ис¬ пользующая фонетическое правило, стратегию, которая на самом деле отличается от «выговаривания звуков», улуч¬ шила показатель на 15%, но показала снижение результата закрепления на 5%. Контрольная группа, как ожидалось, не показала каких-либо отклонений (см. диаграмму).

Группы также испытывались по новым наборам слов, но им не предлагались какие-либо инструкции на то, как изучать слова, чтобы увидеть, насколько стратегии срабо¬тают автоматически. Еще раз визуальная стратегия спел¬линга показала более существенное преимущество при обучении новым словам, чем фонетическая стратегия. Эти результаты снова демонстрируют превосходство метода спеллинга, основанного на принципах моделирования НЛП.

Познавательные стратегии и школьная процедура для обучения спеллингу

Томас И. Мамой (Thomas E. Malloy)
Кафедра психологии
Университета штата Юта

Резюме. Используя метод НЛП, Робёрт Дилц разработал стратегию спеллинга с визуализацией в качестве основного элемента. Доктор Мал-лой адаптировал эту стратегию в познавательную методику спеллинга для класса. В эксперименте, оценивающем эффективность познавательной методики спеллинга, одну группу учили спеллингу через методику спел¬линга, вторую группу — через стандартные правила спеллинга, а третью группу не учили совсем. Обе обучающиеся группы показали существен¬ное улучшение спеллинга по сравнению контрольной группой. Группа методики спеллинга показала самые высокие показатели среди всех групп. Полезность параллельных визуальных и фонетических стратегий спеллинга обсуждается. Методика спеллинга используется, к примеру, чтобы обсудить несколько общих теоретических принципов в проектиро¬вании методов обучения познавательным стратегиям.



Люди часто жалуются, что нет исследований в поддер¬жку основных положений НЛП. Исследования, приведен¬ные выше, характеризуют не просто правильность отдель¬ного приложения НЛП для улучшения спеллинга, но также и фундаментальных принципов доступа к командам вызо¬ва программ, репрезентативным системам и стратегиям.

Приложение Г

Математическая стратегия

Математическая стратегия использует взаимодействие между позицией глаз и памятью, чтобы научить эффективной стратегии для запоминания основных функций сложения, вычитания, деления и умножения. Люди, хорошо запоминающие и считающие, используют мысленный взор, чтобы представить ясный мысленный образ своих уравнений. Математическая стратегия покажет, как изучать уравнения, формируя их ментальное изображение.

1. Разместить перед собой правильное уравнение, чтобы его легко было видеть.
2. Закрыть глаза и подумать о чем-то, в чем уверен, с чем знаком, что не напрягает. Когда чувство сильно, открыть глаза и посмотреть на правильное уравнение.
3. *Переместить глаза вверх и влево* и представить правильное уравнение мысленно. *(Если у вас возникнут трудности, воспользуйтесь полезными подсказками на следующей странице.)*

4. Посмотрите на мысленный образ и запишите числа и символы, которые увидите. Сверьте, что у вас получилось, с правильным уравнением. Если какие-либо числа отсутствуют или неверны, вернитесь и проделайте этап №1.
5. Посмотрите на мысленный образ и считайте числа и символы в обратном порядке *(запишите уравнение справа налево)*. Проверьте уравнение. Если неправильно, вернитесь на этап №3.

Полезные подсказки

А. Изобразите уравнение в вашем *любимом цвете.*

Б. *Разбейте уравнение надвое.* Если вам ясно видятся числа и символы с одной стороны от знака «=», тогда прибавьте числа с другой стороны.

В. Выделите любые неясные числа и символы каким-то образом — например, сделайте их *больше, ярче, ближе, цветистее* и т. д.

Г. Поместите числа и символы на *знакомом фоне.* Изобразите что-то вроде знакомого объекта или сцены из кинофильма, а затем поместите туда числа и символы, которые нужно запомнить.

Д. Если это длинное уравнение, уменьшите величину чисел так, чтобы можно было видеть все уравнение целиком.

Е. *Пальцем по воздуху отслеживайте числа* и мысленно рисуйте их.

Приложение Д

Программа письменных кубиков

Программа письменных кубиков — это мультисенсорная практическая программа, которая стимулирует творческое и созидательное письмо. Разработанная Робертом Дилцом и Кайманом Корентайром программа письменных кубиков основана на стратегии творческого письма в динамическом обучении, описанной в этой книге. Ядро программы включает ключевые слова, помещенные на гранях специально разработанных кубиков. Цель кубиков — помочь сконцентрировать внимание, а затем стимулировать и связать мыслительные процессы через движение и сенсорно-двигательную активность. Ученик использует слова и кубы, чтобы генерировать предложения и идеи при письме. Ключевые слова на кубиках могут быть организованы в особые последовательности, чтобы выдать специфические пути ассоциаций, или же они могут быть выбраны случайным образом, чтобы усилить спонтанность.

Программа письменных кубиков была разработана комбинированием принципов динамического обучения с функциональным интеграционным процессом Фельденкрейса. Функциональный метод Интеграции Фельденкрейса, разработанный Моше Фельденкрейсом, исследует воздействие тела и движения на ментальные процессы творчества и обучения. И Метод Фельденкрейса, и динамическое обучение подтверждают значение мульгисенсорного обучения, непрерывного развития и уникальности личности.

Связывая касание и движение с другими чувствами при обучении, программа письменных кубиков делает существенный вклад в учебное переживание. Программа письменных кубиков позволяет ученикам учиться кинестетично, визуально и на слух, и помогает им обогатить многообразие экспрессии. Программа письменных кубиков «легка в управлении» и проста в обращении. Она способствует самообучению и независимости мышления и одновременно

хорошо подходит существующей образовательной программе. Ее также можно использовать для помощи ученикам с проблемами по письму или необучаемым индивидам.

Она была утверждена несколькими проектами, включающими программу письменных кубиков, проводившуюся в округе Санта Круз, Калифорния; одним — калифорнийским письменным проектом, а также другим — проектом Ресурсного центра недееспособности Университета в Санта Круз.

Профессор Дон Ротман из Университета в Санта Круз, директор *письменного проекта Центральной Калифорнии*, комментирует:

> *«Эти кубики предоставляют творческое средство для учителей в работе с учениками по выработке предложений, а поэтому по созданию новых идей. Мой энтузиазм основан на реакции студентов Калифорнийского университета в Санта Круз, работавших с [Программой письменных кубиков] в студенческом офисе службы оказания помощи неспособным, включая моего студента по письменности, у которого диагноз — необучаемый. Разрабатанная [программа письменных кубиков] весьма полезна... [Письменные кубики] предлагают положительную альтернативу стандартному материалу. Это игра, способствующая развитию языка».*

Другой проект рассматривался в Ресурсном центре недееспособности в Университете Калифорнии в Санта Круз. В Центре прошло несколько учебных курсов для неуспевающих студентов колледжей. Проводилась работа и с отдельными учениками на индивидуальной основе. Вот что сказала Шэйрин Мартин, координатор программы в Ресурсном центре недееспособности:

> *«Все [ученики] восторженно отзывались о своих успехах в обучении навыкам письма. По единодушному мнению, этот подход коренным образом повлиял на способность выражать идеи и организовывать мысли. Кубики, генерирующие слова, постоянно упоминались как ключ к их успехам в письме. Студенты говорили, что наиболее ценная часть переживания состояла в свободе самовыражения и развития процесса мышления, когда они смогли «просто писать». Я полагаю, тут задожен большой потенциал на*

университетском уровне для студентов, кому трудно дается обучение».

Для дополнительной информации по программе письменных кубиков обращайтесь по адресу:

Text Blox c/o Strategies of Genius
P.O. Box 67448
Scotts Valley, CA 95067-7498

Приложение Е
Стратегия машинописи

Я (Роберт Дгащ) однажды участвовал в моделировании пианиста, который мог читать с листа и прекрасно испол¬нять любое музыкальное произведение, словно он много раз исполнял его прежде. Зондируя его внутреннюю стра¬тегию, мы обнаружили, что, когда он учился играть на фортепиано, он представлял фортепианную клавиатуру в воображении. Учась игре с листа, он смотрел на каждую ноту в графической форме и представлял, какую из кла¬виш надо нажать, чтобы эта нота прозвучала. Он смотрел на отдельные ноты и воображал, на какую клавишу нажи¬мать. Через некоторое время он мог смотреть на любую ноту и видеть соответствующую клавишу, автоматически нажимавшуюся на его воображаемой клавиатуре. Доволь¬но скоро он мог смотреть на две или три ноты сразу и ви¬деть соответствующие нажатые клавиши. В конечном счете он стал способен видеть всю систему нот для целых аккордов и представлять группы клавиш, формирующих этот аккорд.

Накладывая свою мысленную фортепианную клавиа¬туру на настоящие клавиши, он затем использовал свои пальцы для нажатия на те клавиши, которые он «видел» нажатыми. Он объяснял это так: «Теперь, когда я читаю музыку с листа, это очень просто — это как играть на меха¬ническом пианино. Я смотрю на ноты, вижу, как клавиша опускается, и просто вставляю пальцы, придерживая мои пальцы в пазах».

Это стратегия, основанная на развитии ассоциаций между внешне представленным кодом (нотное письмо) и личным внутренним образом воображаемой клавиатуры. Есть ассоциация, сотканная из действия на ментальной клавиатуре (нажимаемые ноты), связанная с кинестети¬ческим действием нажатия на соответствующую реальную клавишу. Такой процесс включает: 1) видение определен¬ной ноты; 2) образ воображаемой клавиатуры; 3) постанов-

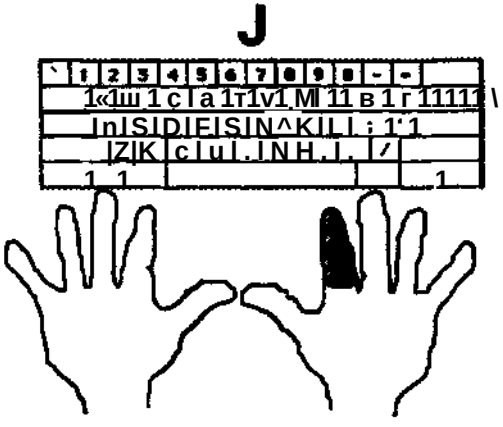
ку пальцев в соответствующую позицию на фактической клавиатуре; 4) извлечение звука.

Я использовал эту стратегию в качестве основы для компьютерной учебной программы. В этой программе компьютерный экран показывает картинку рук и клавиатуру компьютера. Начинается все с отображения отдельных букв, и высвечивается, какая клавиша на клавиатуре соответствует той букве и каким пальцем надо ее нажимать.

Значит, вы видите букву, расположение клавиатуры и палец, которым нужно воспользоваться. Сохраняя взгляд на компьютерном мониторе, следует постараться нажать высвечивающуюся клавишу обозначенным пальцем. Если вы нажимаете неправильную клавишу, эта клавиша высвечивается другим цветом, чем целевая клавиша, так что можно увидеть, где ваш палец по отношению к правильной позиции, без необходимости смотреть на клавиатуру

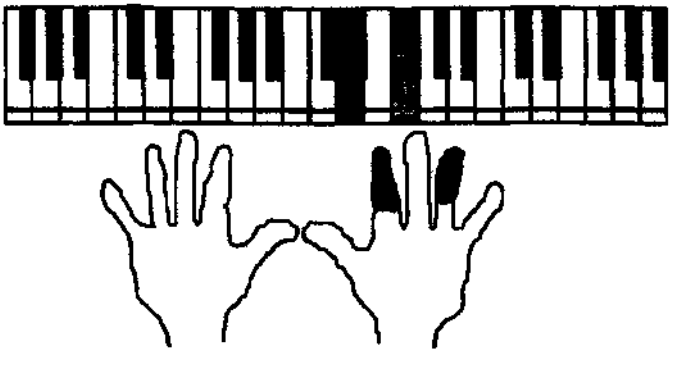
Чтобы обеспечить самоорганизующий процесс, необходимый для эффективного обретения любого психомоторного умения, например, печатания или игры на музыкальном инструменте, следует получить обратную связь. Проблема состоит в том, что наиболее прямой способ получить обратную связь при печатании или обучении игре на музыкальном инструменте состоит в том, чтобы видеть, что делают пальцы. К сожалению, это прерывает процесс и неэффективно, потому что: 1) следует смотреть в сторону от письменного источника, который вы стараетесь перепечатать или сыграть, и 2) это не облегчает развитие внутренней репрезентации клавиатуры или музыкального инструмента.

Эта компьютерная программа подталкивает вас повозиться кинестетически, продолжая нажимать клавиши пальцами, пока вы не увидите, что нажимаете правильную клавишу. При этом обнаруживаются ваши отношения между целевой клавишей, пальцем, который должен нажать на клавишу, и клавишей, которую вы на самом деле нажали. В результате вы естественно формируете образ клавиатуры и организовываете синестезию между глазом и рукой без необходимости смотреть. С укреплением навыков индивидуальные буквы разрастаются до целых слов, предложений и, наконец, целых параграфов.



Типовой рисунок из программы стратегии машинописи

Очевидно, подобная программа может быть разработана для обучения музыкантов чтению нот с листа. Ноты могут быть отображены на компьютерном экране вместе с моделью инструмента, на котором играет пара рук. Можйо показать отдельные ноты и клавиши, струны или клапаны, которыми эта нота должна воспроизводиться. Настоящий инструмент мог бы быть каким-то образом связан с компьютером, чтобы можно было точно установить для завершения контура обратной связи, какие ноты вы на самом деле играете.



Пример программы музыкального чтения с листа

Приложение Ж
НейроЛинк

ЛейроЛинк — это средство, разработанное Робертом Дилцом для достижения оптимальных состояний для обучения и поведения. НейроЛинк разработана для обнаружения тонких изменений в теле индивида, вызванных сдвигами в его внутреннем состоянии. Она измеряет ряд важных психологических реакций, связанных с автономной нервной системой — внутренней системой регулирования организма. НейроЛинк отслеживает частоту сердцебиения, накожную температуру и так называемую «кожно-гальваническую реакцию», или КГР, электрическую активность, или проводимость кожи. Эти показатели используются и в биологической обратной связи, и в детекторах лжи и являются чувствительными индикаторами внутренних состояний индивида.

НейроЛинку сопутствует программное обеспечение, которое объединяет эти ключевые параметры активности нервной системы с искусственным интеллектом и методами и принципами НЛП, чтобы помочь людям достичь и удержать желательные состояния. Программное обеспечение НейроЛинк включает программы и игры, которые могут способствовать вашему более тесному контакту со своим внутренним состоянием и помогут научиться концентрировать внимание и направлять его. Приложения включают в себя программы для расширения памяти и развития умения концентрировать внимание.

Программы НейроЛинк забавны и информативны, их можно применять для гиперактивных детей или детей с проблемами, связанными с невнимательностью.

Аппарат НейроЛинк и программное обеспечение совместимы с компьютерами Macintosh и IBM. За дополнительной информацией обращайтесь по адресу:

NeuroLink International
343 Soquel Ave. #334
Santa Cruz, CA 95062
(408)438-5679
Fax (408) 438-5649

Библиография

Applications of Neuro-Linguistic Programming, Dilts, R., Meta Publications, Capitola, Ca., 1983.

Effective Presentation Skills, Dilts, **R.,** Meta Publications, Capitola, Ca.,1994.

Frogs into Princes, Bandler, R. and Grinder, J.; Real People Press, Moab, Utah, 1979.
[Русское издание: *ГриндерД., Бэндлер Р.* Из лягушек — впринцы. — Воронеж: НПО «МОДЭК», 1994; 2-е изд.— 2001.]

Introducing Neuro-Linguistic Programming, O'Connor, J., Seymour, J., Aquarian Press, Cornwall, England, 1990.

Megateaching and Learning, Van Nagel, C, Reese, E., Reese, M., Siudzinski, R., Southern Inst. Press, Indian Rocks Beach, FLA, 1985.

Meta-Cation Vols. I, II, HI, Jacobson, S., Meta Publications, Capitola, Ca., 1983,1986, 1987.

Mind and Nature, Bateson, Gregory; E. P. Dutton, New York, NY, 1979.

Neuro-Linguistic Programming: The Study of the Structure of Subjective Experience, Volume I; Dilts, **R.,** Grinder, J., Bandler, R., DeLozier, J.; Meta Publications, Capitola, California, 1980.

«NLPIn Training Groups», Dilts, R., Epstein, T., Dynamic Learning Publications, Ben Lomond, Ca., 1989.

On the Soul, Aristotle, *Britannica Great Books,* Encyclopedia Britannica Inc., Chicago 111., 1979.

The ***One Minute Manager;*** Blanchard & Johnson; Berkeley Books, New York, 1983.

The ***PhotoReading Whole Mind*** *System,* Scheele, P., Learning Strategies Corporation, Wayzata, Minn., 1994.

*«The Parable of the Porpoise: A New Paradigm for Learning arid Management**, Dilts, R., Dynamic Learning Publications, Ben Lomond, Ca., 1990.

Plans and the Structure of Behavior, Miller, G., Galanter, E., and Pribram, K., Henry Holt & Co., Inc., 1960.

Principles of Psychology, William James, Britannica Great Books, Encyclopedia Britannica Inc., Chicago 111., 1979.

Righting The Educational Conveyor Belt, Grinder, M., Metamorphous Press, Portland, OR, 1990.

Skills for the Future, Dilts, R. with Bonissone, G., Meta Publica-tions, Capitola, Ca., 1993.

Steps to an Ecology of Mind, Bateson, G.; Ballantine Books, New York, New York, 1972.

Strategies of Genius Vols. I, IJ,& III, Dilts, R., Meta Publications, Capitola, Ca., 1994-1995.

The Structure** of **Magic Vol. I&II, Grinder, J. and Bandler, R.; Science and Behavior Books, Palo Alto, California, 1975, 1976.
[Русское издание: *Гриндер Д., Бэндлер Р.* Структура магии.— СПб.: Белый кролик, 1996.— 496 с]

*Tools **for Dreamers,*** Dilts, R. B., Epstein, T., Dilts, R. W, Meta Publications, Capitola, Ca., 1991.

*Using **Your Brain,*** Bandler, Richard; Real People Press, Moab, Utah.1984.
[Русское издание: *Бэндлер Р.* Используйте свой мозг для изменения. — Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998; 2-е изд.— 2000.]

Содержание

Посвящение 5
Выражение признательности 6
Преамбула 7
Введение 10

Глава 7. **Основные принципы динамического обучения** . . 17
Основные принципы динамического обучения . . . 18
Уровни обучения 19
Влияние отношений на обучение 26
Совместное обучение 29
Нейролингвистическое программирование 31
Равновесие задания и отношения 34
РОСЭ модель 38
ПКЖДМ модель 43
Определение эффективного состояния обучения. . 48

Глава 2. **Запоминание имен** 53
Упражнение по называнию 54
Стратегии вызывания в памяти имен 55
Краткое изложение эффективных стратегий по запоминанию имен 67

Глава 3. **Стратегии запоминания** 71
Упражнение для развития зрительной памяти. . . . 75
Упражнение для развития слуховой памяти 94
Упражнение для развития кинестетической памяти 101
Стратегии долговременного и краткосрочного запоминания 104

Глава 4. **Укрепление органов чувств** 109
Развитие зрительных навыков 114
Развитие слуховых навыков 117

Развитие кинестетических навыков 127
Краткое изложение стратегии развития чувств. . . 131
Исследование фильтров восприятия 138

Глава 5. **Совместное обучение и ТОТВ** 143
Стратегическая игра «Телефон» 144
Самоорганизация и точки притяжения 149
ТОТВ модель 151
Обратная связь и совместное обучение 155
Упражнение по совместному обучению 163

Глава 6. **Правописание** 165
Моделирование стратегий правописания 167
Модели эффективного правописания 177
Стратегии изучения новых слов 181
Стратегия правописания 191
Применение стратегии правописания 195
Использование стратегии правописания для неуспе¬
вающих в школе детей 201
Практика стратегии правописания 210
Обучение стратегии правописания в классе 216

Глава 7. **Обучение языку** 219
Моделирование эффективного изучения языка . . 225
Модель «поменяться местами» 230
Развитие словарного запаса 235
Объект и действие 241
Наречия и прилагательные 247
Учебная полоса препятствий 251
Номинализации, абстракции и неопределенные
глаголы 253
Идиомы 254
Простой синтаксис 256
Ролевые игры 258

Глава 8. **Чтение** 259
Осмысление чтения 260

Стратегии скорочтения 266
Чтение и ТОТВ 270

Ускоренное чтение
Калибровка естественной скорости чтения 277
Расширение поля зрения для охвата групп слов . . 278
Выбор подходящей модели считывания 280
Уменьшение субвокализации и внутреннего проговаривания 283
Развитие стратегии визуального осмысления 284
Прохождение стратегии преорганизации 285
Оптимальное физиологическое состояние для чтения 287
Обновление естественной скорости чтения 289

Глава 9. **Творческое письмо** 291
Связующие слова 293
Подготовка к письму 297
Определение аудитории 301
Творческие подсказки 304
Интерактивное письмо 308

Глава 10. **Динамическая оценка** 319
Динамический процесс оценки 322
Сопротивление и помехи в обучении 331
Заключение 338

Глава П. **Заключение** 339

Послесловие 342

Приложение А. **Уровни обучения** 343

Приложение Б. **Краткое изложение стратегий обучения** . 347
Определение эффективного состояния обучения . 347
Запоминание имен 350
Упражнения стратегии запоминания 351
Развитие зрительных навыков 356
Развитие слуховых навыков 357

Развитие кинестетических навыков 358
Исследование фильтров восприятия 360
Стратегическая игра «Телефон» 364
Исследование структуры стратегии обучения 366
Упражнение по совместному обучению 368
Стратегия правописания (спеллинг) 369
Основная стратегия правописания (спеллинга) . . . 371
Основные стратегии в изучений языков 373
Стратегия ускоренного чтения 378
Стратегия ускоренного чтения 384
Стратегия творческого письма 386

Приложение В. **Исследования по стратегии спеллинга НЛП** 394
Эффект расположения глаз при орфографическом запоминании 395
Познавательные стратегии и школьная процедура для обучения спеллингу 398

Приложение Г. **Математическая стратегия** 400

Приложение Д. **Программа письменных кубиков** 402

Приложение Е. **Стратегия машинописи** 405

Приложение Ж. **НейроЛинк** 408

Библиография 409

авторов,
переводчиков,
владельцев прав на издание и перевод

по следующей тематике:

О классическая и нетрадиционная психология, в том числе:
- *S* нейро-лингвистическое программирование,
- *S* социальная психология,
- *S* медицинская психология,
- •*S* психология совместимости людей;

О классическая и нетрадиционная педагогика;
О методология обучения и профессиональной подготовки.

Обращаться:
*И 394000, г. Воронеж, а/я 179, НПО*МОДЭК»*
Телефон: **(0732)44-91-90**
Телефон/факс: **(0732)49-87-35**
E-mail: **postmaster@modek.vrn.ra**

Информация для книготорговцев

Получить сведения о наших книгах и обсудить вопросы **оптовых закупок** можно

по телефону/факсу: **(0732) 49-87-35**
E-mail: **postmaster@modek.vrn.ru**

Информация для издателей

Наше издательство **по невысокой цене подготовит и напечатает** тираж Вашей книги.

Обращаться по телефону **(0732) 44-91-90**
E-mail: **postmaster@modek.vrn.ru**

Роберт Б. Дилц
Тодд А. Эпстайн

Динамическое обучение.

Технический редактор: **И. Л. Карюков**
Корректоры: **Т. А. Высочина**
Е. Р. Хекконен
Компьютерная верстка: **Ю. В. Шайкин**

Издательство НПО «МОДЭК».
394000, г. **Воронеж, а/я** 179. Тел.: (073-2) 49-87-35.

Сдано **в печать 04.05.2001. Формат 84x104^2.** Бумага офсетная.
Гарнитура «Тайме». Усл.п.л. 21,84. Тираж 5 000. Заказ №3926.

Отпечатано с компьютерного набора
в издательско-полиграфической фирме «Воронеж».
394000, г. Воронеж, пр. Революции, 39.

Динамическое обучение — это едва ли не революционно новый подход к обучению и преподаванию. В своей книге Роберт Дилц и Тодд Эпстайн представляют передовые приемы и методы, улучшающие способность учиться в ряде областей. Дилц и Эпстайн, соавторы средств для мечтателей, предлагают стимулирующие упражнения и поэтапные процедуры, способствующие лучшему использованию наиболее ценного ресурса человека, а именно – его мозга. Авторы описывают множество способов, превращающих обучение в забаву, простую и эффективную. Эти упражнения и стратегии были взяты из их опыта в работе с индивидами и группами слушателей, их семинаров, консультаций и из опыта преподавания в общественной школьной системе.

Динамическое обучение задействует процесс обучения через переживание. Методы и упражнения динамического обучения включают обучение на собственном опыте с использованием различных стратегий мышления. В сущности, динамическое обучение – это наука о том, как надо учиться. Методы динамического обучения могут быть использованы детьми и взрослыми; они особенно эффективны для тех, кто испытывает трудности в обучении.

Эта книга обеспечивает эффективные стратегии и методы для того, чтобы:

- Запоминать имена.
- Усилить ваши чувства и умственные способности в каждом виде обучения.
- Улучшить вашу память.
- Быстрее читать и лучше усваивать прочитанное.
- Повысить уровень орфографии.
- Облегчить изучение иностранных языков.
- Писать более творчески и свободно.

Динамическое обучение дает обилие информации и действий, которые могут быть использованы любым желающим улучшить свои способности к обучению. Методика динамического обучения преобразила целый школьный округ и изменила жизнь многих людей, ранее считавших себя «медлительными», «глупыми» или неспособными к обучению.

9 785893 953374